مكونات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية

إعداد

وردة فيصل عوض الأحمدي

المشرف

الدكتور حابس سليمان العواملة

(أستاذ مشارك)

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط-الأردن

٢٠١٣م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة **وردة فيصل عوض الأحمدي** الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان "**مكونات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية**"، بإشراف الدكتور حابس العواملة، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً وذلك لغايات الدراسة العلمية والتبادل مع المؤسسات التعليمية، والدراسية والجامعات.

الاسم: وردة فيصل عوض الأحمدي

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت الرسالة وأجيزت بتاريخ 7/2/2013 م

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
الدكتور حابس سليمان العواملة؛	رئيساً ومشرفاً	....
أستاذ مشارك – علم النفس التربوي		
الدكتور يعقوب الفرح؛	عضواً	....
أستاذ مشارك – تربية خاصة		
الدكتور جمال العساف؛	عضواً	....
أستاذ مشارك – مناهج وطرق تدريس		
الدكتور إياد الشوارب؛	عضواً خارجياً	....
أستاذ مشارك – علم النفس – جامعة عمان العربية		

الشكر والتقدير

أحمدك ربي حمد الشاكرين، وأثني عليك الخير كله، فأهل أنت أن تُعبد وأهل أنت أن تحمد، وأُصلي وأُسلم على خير خلقك محمد بن عبدالله المبعوث رحمة للعالمين، وبعد،،،

لا يسعني وبعد أن انتهيت من إعداد هذه الرسالة بحمد الله وفضله، إلا أن أنسب الفضل لأهله، إذ أتقدم بخالص شكري وعظيم ثنائي، لمن أسدى إلي معروفاً أستاذي الفاضل الدكتور حابس العواملة، الذي واكب خطوات هذه الرسالة منذ أن كانت فكرة إلى أن استوت وخرجت بصورتها النهائية، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يشرفني أن أتوجه بجزيل الشكر والثناء إلى أعضاء لجنة المناقشة، الذين جشموا أنفسهم عناء قراءة هذه الرسالة، لإصلاح ما اختل فيها، وتقويم ما اعوج منها، فلهم مني كل الشكر والتقدير.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير، وسدد على طريق الخير خطاكم.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
تعهد وإقرار	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
الإهداء	د
الشكر والتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ح
قائمة الأشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	١
مقدمة	١
مشكلة الدراسة	٨
أسئلة الدراسة	٩
أهمية الدراسة	١٠
التعريفات الإجرائية	١١
حدود الدراسة	١٣
محددات الدراسة	١٣
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	١٤
أولا:الإطار النظري	١٤
ثانياً: الدراسات السابقة	٥٤
التعليق على الدراسات السابقة	٦٨
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	٦٩

الموضوع	الصفحة
منهجية الدراسة	٦٩
مجتمع الدراسة	٦٩
عينة الدراسة	٧٠
أدوات الدراسة	٧١
إجراءات الدراسة	٧٧
متغيرات الدراسة	٧٨
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	٧٩
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	٧٩
النتائج المتعلقة بالسؤال الثانية	٨١
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	٨٣
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	٨٦
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	٩٣
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	٩٨
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	٩٨
النتائج المتعلقة بالسؤال الثانية	١٠٠
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	١٠٢
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	١٠٤
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	١٠٧
التوصيات	١١٠
قائمة المصادر والمراجع	١١١
قائمة الملاحق	١٢٣
الملخص باللغة الانجليزية	١٤٧

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين أنواع الذاكرة	٢٧
٢	مجتمع الدراسة	٧٠
٣	توزيع العينة حسب متغير الصف والجنس	٧٣
٤	معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) والإعادة لأبعاد مكونات ماوراء الذاكرة	٧٣
٥	معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) والإعادة لأبعاد أساليب التفكير	٧٧
٦	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ومستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين بشكل عام، ولكلِ بعد من أبعاد أداة الدراسة	٧٩
٧	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ومستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة العاديين بشكل عام، ولكلِ بعد من أبعاد أداة الدراسة	٨٠
٨	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ومستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بالنسبة للطلبة الموهوبين بشكل عام، ولكلِ بعد من أبعاد أداة الدراسة	٨١
٩	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، ومستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بالنسبة للطلبة العاديين بشكل عام، ولكلِ بعد من أبعاد أداة الدراسة	٨٢
١٠	قيم معامل الارتباط بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لدى ستيرنبرغ باستخدام معامل ارتباط بيرسون	٨٣

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١١	قيم معامل الارتباط بين مكونات ما وراء الذاكرة، وأساليب التفكير لدى ستيرنبرغ باستخدام معامل ارتباط بيرسون	٨٥
١٢	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة مكونات ما وراء الذاكرة، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الجنس	٨٧
١٣	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة مكونات ما وراء الذاكرة، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الصف	٨٨
١٤	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة مكونات ما وراء الذاكرة، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الجنس	٩٠
١٥	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة مكونات ما وراء الذاكرة، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الصف	٩١
١٦	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الجنس	٩٣
١٧	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الصف	٩٤
١٨	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الجنس	٩٥
١٩	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، واختبار (t–test)، تبعا لمتغير الصف	٩٦

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
١	مكونات الذاكرة العاملة	٢٣
٢	نموذج فلافيل المطور لما وراء المعرفة	٣٥

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
١	مقياس مكونات ما وراء الذاكرة	١٢٤
٢	مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج بصورته الأولية	١٣٣
٣	أسماء المحكمين لمقياس الدراسة	١٣٩
٤	مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج بصورته النهائية	١٤٠
٥	المخاطبات الرسمية	١٤٥

الملخص

مكونات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية

إعداد

وردة فيصل عوض الأحمدي

المشرف

الدكتور حابس سليمان العواملة

(أستاذ مشارك)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكونات ما وراء الذاكرة، وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في ضوء متغيري الصف والجنس في منطقة الجوف بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالباً وطالبة من الموهوبين، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث و (١٠٠) طالباً وطالبة من العاديين نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من الصفين السابع، والعاشر. ولتحقيق هدف هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس مكونات ما وراء الذاكرة للباحثة (أندي حجازي)، وبتطوير مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج، وقد تم التحقق

من دلالات صدقه وثباته. أظهرت النتائج أن مستوى مكونات ما وراء الذاكرة للطلبة الموهوبين والعاديين كان مرتفعاً. كما أظهرت النتائج أن مستوى أساليب التفكير كان مرتفعاً لدى كل من الطلبة العاديين والموهوبين, وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير,

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة الموهوبين في درجة أساليب التفكير، تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة أساليب التفكير ، تبعا لمتغير الصف، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة العاديين في درجة أساليب التفكير، تبعا لمتغير الجنس، والصف.

الكلمات المفتاحية: ما وراء الذاكرة، أساليب التفكير، الطلبة الموهوبين، الطلبة العاديين.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة

تُعد الذاكرة من الموضوعات المهمة في علم النفس, وقد اثيرت حولها كثير من التساؤلات, لما لها من اثار واضحة في كثير من ميادين الحياة المختلفة إن تعقد الحياة المعاصرة وصعوبتها، أدت إلى إلغاء حدود الزمان والمكان، والتي قد ترجع إلى ثورتي الاتصالات والمعلومات وساهم فيها التقدم المذهل في أدوات واستراتيجيات، وتقنيات حديثة لعب الدور الفعَّال فيها العقل الإنساني المبدع، جاء كل هذا ليؤكد على حاجة المجتمعات الماسة إلى البحث عن المتفوقين عقلياً ورعايتهم، وتوفير الفرص الملائمة لهم؛ كي يتسنى لهم مسايرة التقدم المذهل في العلم والتكنولوجيا.

ومما لا شك فيه أن لعملية التذكر في حياة الإنسان أهمية، والتذكر لا يشمل المعاني المتعارف عليها من حفظ وتكرار وغيره، بل يشمل معنى أشمل وأعمق من هذا، فهنالك عمليات عقلية مثل: التفكير والتعلم والوعي بالمعرفة والمراجعة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والتقييم الذاتي للمعرفة التي يتعلمها الإنسان في واقع حياته.

فالذاكرة هي الخاصية الأهم للجهاز النفسي والعقلي لدى الإنسان والتي تمكنه من تلقي التأثيرات الخارجية، والحصول على المعلومات، وتجعله قادراً على معالجتها وترميزها وإدخالها والاحتفاظ بها، كما أن الذاكرة هي مركز العمليات المعرفية ومحورها، حيث تؤثر على كل ما هو معرفي، و كافة أنشطتنا المعرفية، فالانتباه والإدراك والترميز والتخزين والاسترجاع هي

عمليات معرفية أساسية تتأثر بالذاكرة وتتم من خلالها، ومن خلال المخزون المعرفي يمكن اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية التي تستخدم في التعلم (الزيات، ١٩٩٥).

ويرى علماء النفس المعرفي أنه إذا كان التعلم هو الوسيلة التي نكتسب بها كل أشكال المعرفة التي نمتلكها ونستخدمها، فإن بنية الذاكرة هي مخزن ومحرك العمليات المعرفية، وهي مستودع يختزن المعلومات وينظمها بدقة؛ مما يساعد على استرجاعها بسرعة عند الحاجة. فالنشاط العقلي يستلزم بالضرورة حفظ وتخزين المعلومات؛ مما يساعد على فهم وتمثل المعلومات التي تتوفر لدى الفرد في مواقف أخرى، ويساعد على بناء العلاقات بين المعلومات المكتسبة، وبدون هذه العمليات العقلية لا يتحقق النمو المعرفي للإنسان، فالذاكرة تلعب دوراً كبيراً في تشكيل البنية المعرفية للفرد، فهي تمثل مضمون الخبرات المعرفية لديه، وكيفية تنظيمها كماً وكيفاً وكيفية استخدام إستراتيجيتها في مختلف المواقف (الزيات، ١٩٩٥).

ويواجه الأفراد في حياتهم اليومية العديد من المشكلات المتعلقة في قدرة ذاكرتهم على الاحتفاظ والاسترجاع للمعلومات، والسيطرة عليها أثناء عمليات التفكير لتوظيفها في واقع حياتهم، وفي حل مشكلاتهم، وفي تعلمهم، وقد أثبتت البحوث أن الناس يطبقون استراتيجيات ما وراء الذاكرة بنجاح عندما يفهمون المعلومات العامة عن كيفية عمل الذاكرة، وعندما يتعلمون تلك الاستراتيجيات، وكلما ازدادت معلومات الشخص عن ذاكرته، زاد احتمال أن يستفيد الفرد من التدريس المتعلق بالمهارات الخاصة بالذاكرة، فعندما يتكون لدى الفرد فهمٌ عام جيد عن طريقة عمل الذاكرة، تصبح استراتيجيات ما وراء الذاكرة أكثر منطقية، وأكثر فائدة بحيث تساعد على تطوير العمليات المعرفية وعمليات ما وراء الذاكرة لديه. ومن المهم فهم كيفية عمل تلك الاستراتيجيات وأهميتها، وكيفية توظيفها، والمهارات المتعلقة بها، لأنها تساعد على استثمارها في عملية التعلم والتفكير (Hertzog ,١٩٩٢).

تُعد توظيف استراتيجيات ما وراء الذاكرة والتي تشمل زيادة وعي المـتعلم بالمعتقـدات والمعلومات المتعلقة بالاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في مواقف التعلم، أو التذكر ومتـى تكون هذه الاستراتيجيات، والوقت المستغرق في تطبيقها، والصعوبات التي يمكن مواجهتهـا، والفائدة التي يتم اكتسابها، وتتضمن كذلك تقييم ومراجعة الذات حول استعدادات الفرد وعادتـه المتبعة في اختيار الإستراتيجية المناسبة، وهذا كله يعمل على تطوير عملية الـوعي المعرفـي والضبط والتنظيم الذاتي التي هي جزء من عمليات ما وراء الذاكرة (Antoniettti ,٢٠٠٠).

ومن المتوقع أن تكون ما وراء الذاكرة هي المكون الأهم في تحسين عمليـات التـذكر، وعمليات ما وراء الذاكرة لدى الأفراد. فكل فرد يملك عمليات معرفية، وعنـدما يـتعلم الفـرد استراتيجيات ما وراء المعرفة وما وراء الذاكرة بشكل مناسب، فمن المحتمل أن تتطـور لديـه القدرة على الاستخدام الأفضل لهذه العمليات المعرفية في واقع الحياة. (Matlon ,١٩٩٤)

إن ما وراء الذاكرة يمكن أن تقود قرارات دراسة الطلاب عنـدما يريـدون أن يأخـذوا قرارات حول كيفية دراسة المادة وكم يحتاجون من الوقت للدراسة أو للفهم، وكيف يـستخدمون ما تعلموه في حل مشكلات حياتهم، وما الاستراتيجيات المساعدة على ذلك، وهذا يرتبط بتدريب استراتيجيات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة (Matlin ,٢٠٠٥).

لم تعد المعرفة غايةً في حد ذاتها، و أصبح التركيز على المفهوم الوظيفي لتلك المعرفة؛ لذا أصبحت الجامعات مطالبة بالاستجابة والتفاعل مع ظروف ومتطلبات مجتمعاتها من خـلال نشر المعارف العلمية والتقنية عن طريق التدريس الفعّال الذي لا يعتمد على الحفـظ والتلقـين والتلقي السلبي، وإنما يعتمد على النقاش، والحوار الفكري، والفهم، والتحليل، والنقد والاستنتاج. وهذا يشير بوضوح إلى أهمية التدريس في إعداد الأجيال القادرة على التفكير، والبحـث لـيس على مستوى التقليد، وإنما في الجديد على مستوى الابتكار لأشـياء جديـدة تتـسم بالأصـالة

والحداثة. وهو ما نرجوه من الطلبة في التعليم فالطرائق، وأساليب التعليم لم تعد مقتصرة على الطرق التقليدية فقط، بل تعدت هذه المرحلة منذ زمن، ولم يعد الطالب يعتمد كلياً على معلميه، بل أصبح يعتمد على نفسه في الحصول على ما يحتاجه من معلومات ومعارف خاصة في عصر الحاسبات الآلية والشبكات المعلوماتية، وتطور الخدمات المكتبية من خلال تعلمه الذاتي.

ولا تقل أهمية التفكير بالنسبة للإنسان عن أهمية الهواء الذي يتنفسه، فهو يمثل عصب الحياة، والمحرك للكثير من الأعمال التي يقوم بها، والتي على أساسها يحصل على الخبرة، فالإنسان يسعى بطبعه إلى استخدام مهارات التفكير في حياته اليومية، لحل مشكلة معينه أو اتخاذ قرار ما. وعملية التفكير هذه لا يمكن ملاحظتها، ولكن يستدل عليها من خلال نتائجها بحيث تتراكم مع الزمن لدى الفرد لتشكل مجموعة من الخبرات والاستراتيجيات التي تمثل أسلوب تفكير خاص به.

ونظراً لأهمية التفكير، فقد شهد النصف الثاني من القرن العشرين اهتماماً كبيراً في سيكولوجية التفكير، وكان منصباً على ما يسمى بالعمليات المعرفية؛ مما يدفعنا للقول أن العصر الحالي هو عصر التفكير. وهذا لا يعني أنه لم يكن هناك اهتماماً في عمليات التفكير في القرون السابقة، فمنذ نشأة علم النفس كميدان مستقل عن غيره من العلوم، احتل مكانة مركزية تتطلب البحث والدراسة (أبو حطب، ١٩٩٦).

وترى قطامي (٢٠٠١) أن التفكير عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.

ويرى أبو المعاطي (٢٠٠٥) أن التفكير عملية عقلية معرفية راقية تنطوي على إعادة تنظيم عناصر الموقف المشكل بطريقة جديدة تسمح بإدراك العلاقات، أو حل المشكلات.

ويتضمن التفكير إجراء العديد من العمليات العقلية والمعرفية الأخـــرى، كالانتبـــاه، والتـــذكر، وبعض المهارات العقلية والمعرفية: كالتصنيف والاستنتاج، والتحليل، والتركيـــب، والمقارنــــة، والتعميم، وغيرها.

كما أن كثيراً من الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم تؤكد باســـتمرار علـــى مـــساعدة الطلبة على أن يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى أن يصبحوا مستقلين فـــي تعلمهـــم، وأن يفكـــروا لأنفسهم. ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادئ لدى الطلبة أسئلة وحيوية ونـــشاط المعلم، وحتى يصبح الطلبةُ مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة، وكيف يحصلون على المعلومات من مصادرها الأصلية وهم يتخذون من المعلم نموذجاً لهم في ذلـــك. وكي يكون التعليم فعالاً، يجب أن يوفر المعلم جميع الظروف الملائمة لتعلم الطلبة، وأن يعمـــل على استمرار نشاطهم التعليمي ويوجهه نحو تحقيق الأهداف المحددة، كذلك لابد أن يكون المعلم قادراً على تقدير وتشخيص نمو طلبته كأفراد (الحيلة، ٢٠٠٢).

إذا اعتمد التعليم على حالة عدم الاهتمام بالتفكير، فسوف يبقى التعليم قائماً على الحفـــظ والتلقين، والتعليم لم يتغير كثيراً في هذا المستوى، حيث يُخرج أجيالاً قادرة على الحفظ فقـــط، وهي أبعد ما تكون عن روح التعليم، ولا شك أننا جميعاً نشترك في تخريج عدد من الخـــريجين تلقوا قدراً معيناً من المعلومات، ولكنهم متخلفون جداً في القدرات والمهارات والنواحي الأخرى.

وتُعد أساليب التفكير (Thinking Style) واحدة من المجالات العقلية للفروق الفرديـــة، حيث دأب الباحثون في علم النفس الفسيولوجي، وعلم الـــنفس المعرفـــي، أو علـــم الأعـــصاب المعرفي على دراسة الوظائف الفسيولوجية والمعرفية للدماغ، وتوصـــلت دراســـاتهم إلـــى أن الدماغ ينقسم فسيولوجيا إلـــى نـــصفين: النـــصف الأيمـــن، والنـــصف الأيـــسر وأن هـــذين

القسمين يتصلان معاً بحزمة من الأعصاب التي أطلق عليها اسم الجسم الجاسئ (Corpus Callosum)، ووظيفة هذا الجسم تمرير السيلات العصبية بين قسمي الدماغ (بركات، ٢٠٠٥).

وتُعد عملية إرساء التفكير العلمي ضرورة العصر فقد أصبحت نهضة الأمم تًقاس بعدد ما تملك من علماء وعقول مبدعيها، وبقدر ما تقدمه هذه الأمم من الإنجازات العلمية على المستويات جميعا، وفي المجالات جميعا (حنوش، ١٩٩٩).

ومع تراكم الإبداعات والكشوف في القرن العشرين يمكن القول بأن القرن الحادي والعشرين قد يكون قرن تطوير التفكير، فالتفوق فيه سيكون للمجتمع الذي يعمل على تطوير تفكير أفراده، وهذا المتغير يحتمل أن يكون له أثار كبيرة في محتوى مناهج التعليم المدرسي والجامعي وطرائق التدريس (حبيب، ١٩٩٥).

فالتفكير عاملٌ من العوامل الأساسية في حياة الإنسان، فهو الذي يساعد على توجيه الحياة وتقدمها، وحل كثير من المشكلات، وتجنب كثير من الأخطار، وبه يستطيع الإنسان السيطرة والتحكم على أمور كثيرة وتسييرها لصالحه، إذ استطاع الفرد به أن يبدع، وينتج، ويكتشف أسرار الكواكب مثلاً، ويستعمل الطاقة الشمسية والتفاعلات النووية والحاسبات الإلكترونية التي دخلت تقريباً جميع نواحي الحياة.

من هنا، فإن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية راقية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى، كالإدراك والإحساس والتحصيل، و يأتي التفكير على قمة هذه العمليات النفسية والعقلية والمعرفية؛ وذلك للدور الكبير الذي يلعبه في المناقشات وحل المسائل الرياضية وغيرها، حتى أنه يوصف بالدعامة الرئيسة للتفكير العلمي عند الأفراد، ولا يمكن الاستغناء عنه في عمليات اكتساب المعرفة وحل المشكلات الرئيسة.

إن الموهوبين في عالمنا العربي عموماً، وفي المملكة العربية السعودية خصوصاً في تحدي حقيقي، فهم يواجهون ظروفاً غريبة لا يكادون يحظون بالرعاية إلا بعد أن يثبت تفوقهم، وهذا أمر قد لا يتاح للكثيرين منهم، فمعظمهم يجرفهم تيار الحياة، أو تتغلب عليهم ظروف المعيشة بحيث لا يتعرفون على أنفسهم كما لا يتعرف عليهم غيرهم، فلا توجه إليهم أية عناية، ولا يحظون بأي رعاية مع ما يصاحب ذلك من مشاعر بالإحباط والكف، أو إحساس بالاضطهاد، أو الظلم. وحتى إذا ظهر تفوقهم فإن الرعاية التي سينالونها تكون عادة رعاية ناقصة، فلا تمتد إلى أكثر من التقدير العابر، أو المساعدة المادية. أما الرعاية النفسية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية العلمية، فقلما تتاح لهم، وتنشأ خطورة هذا الوضع من أن كثيراً من أسباب التفوق وبذور المواهب قد تختفي، أو تنزوي إذا أعوزتها عوامل الإظهار والرعاية، والتنمية وخاصة في المراحل الأولى من حياة الإنسان.

ونظراً لأن الطالب الموهوب يعيش حالياً عصر ثورة المعلومات، وتعدد القضايا، والتحديات التي تواجهه على المستويين الشخصي، والاجتماعي؛ لذا فإن تربية وتعليم الموهوبين أصبحت حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، وتحدياً حقيقياً للأسرة، والمدرسة، والمجتمع، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً، سمته التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان، كما أن النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي، بقدر ما يعتمد على المعارف والمهارات التي يكتسبها الموهوب من خلال التحاقه بالمدرسة، والجامعة، والتي لم تعّد كافية لضمان مستقبل مهني زاهر (موسى، ٢٠١٠).

مشكلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مكونات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية وفقاً لمتغيري الصف والجنس فالطلبة الموهوبون يتمتعون بخصائص عقلية وشخصية واجتماعية تميزهم عن غيرهم عن الطلبة العاديين، ويهتم القائمون على رعاية الموهوبين في توظيف واستخدام خصائصهم في تحسين عملية تعليمهم وتنمية قدراتهم وصقلها ومن الخصائص المهمة للطلبة الموهوبين أسلوب التفكير الذي يفضله الموهوبون؛ لذلك فإن الكشف عن أساليب التفكير المفضلة لديهم يسهم في عملية التخطيط لبرامج رعايتهم، حيث إن معرفة الطريقة التي يفكر فيها الطالب الموهوب، والأسلوب الذي يستخدمه في استقبال وإدراك ومعالجة المعلومات وتخزينها واسترجاعها، يمكّن التربويين من اختيار الأساليب التعليمية التي تتناسب مع أساليب تفكيرهم المفضلة لتنمية قدراتهم وتطويرها.

كما تٌعد ما وراء الذاكرة من الاستراتيجيات المعرفية الفعّالة التي تعمل على تحسين أداء الذاكرة، ورفع كفاءتها، حيث تُنمي عند التلاميذ فهماً ووعياً أفضل عن كيفية عمل الذاكرة، والوعي بأنظمتها واستراتيجيات التذكر المناسبة، وذلك يساعد على إنجاز جميع المهام المعرفية بطريقة فعَّالة وذات كفاءة (نوفل، ٢٠٠٧).

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أن ما وراء الذاكرة يلعب دوراً مؤثراً في معالجة المعلومات، وتحسين أداء الذاكرة بطرق مختلفة، اعتماداً على الجانب المتضمن في هذه العملية من جوانب مكونات ما وراء الذاكرة، كما تؤثر بالتالي في تعلم الطلاب، وإنجازهم الأكاديمي (الشريف، وسيد، ٢٠٠٠).

ومن خلال الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، على حد علم الباحثة وُجد أن هناك محدودية الدراسات في البيئة العربية، وندرتها في البيئة المحلية التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة ومتغيرات أخرى سواء كانت متغيرات معرفية أو غير معرفية على الموهوبين أو عاديين، كما وانه قليل من الدراسات التي استخدمت متغير الجنس في دراستها واعتمدت على متغير الصف فقط.

لهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مكونات التفكير ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية باعتبار الصف والجنس.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الآجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية؟

٢. ما أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية؟

٣. هل توجد علاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعادين في المملكة العربية السعودية؟

٤. هل تختلف العلاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية باختلاف جنس الطالب (ذكر وأنثى) ؟

٥. هل تختلف العلاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية تبعاً لطلاب الصف (السابع والعاشر)؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في جانبين هما نظري وتطبيقي, وفيما يلي توضيحهم:

من الناحية النظرية:

١. توجيه التربويين إلى استخدام أساليب وطرق تحفّز الطلاب على التفكير واستخدام ذاكرتهم بشكل فعال.
٢. أن يساهم هذا البحث في إثراء المعرفة عن طريق العرض والتوضيح لمفهوم ما وراء الذاكرة وعلاقته بأساليب التفكير.
٣. تسهم الدراسة في مساعدة التربويين على اختيار الإجراءات التي يمكن تدريب الطلبة الموهوبين عليها؛ مما يزيد من الاستفادة من أمكانتهم، واستثمار طاقتهم من أجل تعليم أفضل.
٤. تتناول الدراسة عدة متغيرات من حيث علاقتها بالموهوبين والعاديين (ذكر وأنثى)، ومحاولة الكشف عن الفروق بينهما، مما يساعد على وضع خطة لطريقة تعليمهم وتنمية مهاراتهم.

من الناحية التطبيقية:

١. تؤدي نتائج هذا الدراسة إلى وضوح الرؤية لإعداد برامج ودورات عن مكونات ما وراء الذاكرة، وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المقررات الدراسية، مما يُعد تطبيقاً تربوياً لنظريات التعلم المعرفية في الميدان التربوي.

٢. قد تساعد النتائج التي توصلت إليها الدراسة واضعي الخطط التربويه بصفة عامة، والمعلمين بصفة خاصة أن يضعوا في الحسبان الاهتمام بنظم الذاكرة واستراتيجياتها، وتصميم البرامج لتنميتها، ومن ثم الوصول إلى مستوى أكاديمي عالٍ.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الاجرائية

ما وراء الذاكرة: هي مدى رضا الفرد عن ذاكرته، ووظيفة الذاكرة اليومية، ومدى استخدامه لاستراتيجيات مساعدات التذكّر المختلفة.(Troyer & Rich, ٢٠٠٢).أما **إجرائياً** فتُعرف بالدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس ما وراء الذاكرة الذي سيستخدم لتحقيق أهداف الدراسة.

وتعرف فروع مقياس عمليات ما وراء الذاكرة الثلاث إجرائياً كما يلي:

البعد الأول:الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة بفرعه الأول، عملية الوعي بالمعرفة بفروعها الثلاثة (معرفة المحتوى، ومعرفة المهمة، ومعرفة الاستراتيجية) وعدد فقرات كل منها (١١) فقرة.

البعد الثاني: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة بفرعه الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي بفروعه الثلاثة (اختيار المعلومات الأساسية، اختيار الاستراتيجيات، وتخصيص المصادر للتعلم)وعدد فقرات كل عملية فرعية منها (١١) فقرة.

البعد الثالث: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس عمليات ما وراء الذاكرة بفرعه الثالث عملية مراقبة التعلم بفروعها الثلاثة (الحكم على سهولة التعلم، الحكم على التعلم، الشعور بالتعلم) وعدد فقرات كل عملية فرعية منها(١١) فقرة.

أساليب التفكير: يعرف(ستيرنبرج,١٩٩٨) أساليب التفكير بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال وهو ليس قدرة، إنما هو تفضيل لاستخدام القدرات، ويقع بين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات)، ويتمثل أسلوب التفكير بالطريقة التي يستقبل بها الفرد المعرفة والمعلومات والخبرات، والأسلوب الذي يرتب وينظم به هذه المعلومات، وبالطريقة التي يدرك ويرمز ويسجل ويدمج فيها هذه المعلومات,**أما أجرائياً** وهي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدى من قائمة أساليب التفكير.

الطلبه الموهوبون: هم الطلبة الذين يمتلكون درجة عالية من الذكاء العام، أو درجة عالية من الاستعداد في مجال أكاديمي معين، أو التفاعل بين القدرة العالية، والدافعية، والإبداع (Renzulli,١٩٨٦). أما **إجرائياً** فهم الطلبه الذين تنطبق عليهم معايير وزارة التربية والتعليم السعودية، حيث طبق عليهم مصفوفة ريفن ومقياس تورانس واختبار التحصيل الذي يشترط حصول الطلبة على درجة ٩٥% فما فوق.

الطلبه العاديون: هم الطلبة الذين لم يتم تشخيصهم كطلبة عاديين، ويعرفون **إجرائياً** بأنهم طلبة الصف السابع والعاشر الحاصلين على معدل دراسي تراكمي (٧٥ % فما دون) وتم تشخيصهم بناءً على معايير وزارة التربية والتعليم بالسعودية.

الصف السابع: وهو الصف الذي يمثل حلقة التعليم الأولى في المرحلة المتوسطة، وتتراوح أعمار الطلبة بين (١٣– ١٤) عاماً.

الصف العاشر: وهو الصف الذي يمثل بداية المرحلة الثانوية حيث يكون التعليم في هذه المرحلة اختيارياً، وتتراوح أعمار الطلبة بين (١٦– ١٧) عاماً.

حدود الدراسة

اقتصرت حدود الدراسة على مايلي:

١-الحدود المكانية: وتتمثل في منطقة الجوف في المملكة العربية السعودية حيث تم تطبيق الدراسة تحديداً في محافظة القريات.

٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣.

٣- الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين والعاديين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية.

٤- العينة: اقتصرت على الصفين السابع والعاشر.

محددات الدراسة

اقتصرت محددات الدراسة على مايلي:

١- أداوت القياس التي طورتها الباحثة بما يتلاءم مع البيئة السعودية ودلالاتها السيكومترية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

يبحث هذا الفصل الأدبيات النظرية التي تناولت مكونات مـــا وراء الـــذاكرة وعلاقتهـــا بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من خلال عرض المقصود من مفهوم مكونات ما وراء الذاكرة: تعريفها وأهميتها، والنظريات التي تطرقت له، وعلاقته بما وراء المعرفـــة، وأساليب التفكير: تعريفها ومعرفة خصائصها، والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

أولاً: ما وراء الذاكرة

يُعد العلم الذي يبحث في موضوع ما وراء الذاكرة من العلوم الإنسانية الحديثة، ففي بداية السبعينات من القرن العشرين قدمت مفاهيم تربوية جديدة ومبتكرة من بينها مفهـــوم مـــا وراء الذاكرة (Metamemory)، ومفهوم ما وراء المعرفة (Metacognition)، وكان أول ظهور لمفهوم ما وراء الذاكرة من خلال أعمال عالم النفس المعرفي "جون فلافيل" في جامعة ستانفورد بأمريكا.(عيسى,٢٠٠٤)

وقد بنى فلافيل (Flavell) فكرة ما وراء الذاكرة، وما وراء المعرفة على أفكار جـــان بياجيه حول النمو المعرفي للطفل والذي يؤكد أن الطفل له طريقة خاصة بالتفكير تختلف عـــن الكبار، أي أن الطفل يفكر بأفكاره هو، ومن هنا بدأ التفكير بمفهوم مـــا وراء الـــذاكرة. فمـــا المقصود بالذاكرة، وما وراء الذاكرة؟ (الجراح,٢٠٠٩)

الذاكرة:

هناك تعريفات كثيرة لعلماء النفس المعرفيين للذاكرة، وعلى الرغم من التباين بين هــذه التعريفات، إلا أن معظم هذه التعريفات اتفقت على أن الوظيفة الرئيسة للذاكرة هي الاحتفــاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها، وذلك من خلال ثلاث عمليات رئيسة هي: الترميز أو التسجيل، والتخزين، أو الاحتفاظ، والاسترجاع، أو ربط الذاكرة بالعمليات المعرفية والنفــسية لدى الإنسان، ويتضح ذلك من التعريفات التالية: يشير مفهوم الذاكرة إلى القدرة على الاحتفاظ بما مر بالفرد من خبرات (الغريب، ١٩٧٨).

وتُعد الذاكرة مستودعاً، أو مخزناً يختزن فيه الفرد جميع الصور الاجتماعية والعقلانيـــة التي تمر أمام مخيلته في هذا العالم نحو السمو والارتقاء (غالب، ١٩٨٥).

وهي القدرة على إحياء الخبرة الماضية، وهي قدرة قائمة على أساس عمليات عقلية منها التعلم والتسجيل والاحتفاظ والاستدعاء، أو الاسترداد والتعرف والجسم الكلي للخبرة المتذكرة، وتشمل أيضاً استدعاء خبرة ماضية معينة (جابر وكفافي، ١٩٩٢).

وقد ذكر الزيات (١٩٩٨) بأنها: نشاط عقلي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز، أو معالجة المعلومات المدخلة أو المشتقة واسترجاعها.

واعتبرها الشرقاوي (٢٠٠٣) بأنها: "العملية العقلية التي يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية، " فالذاكرة ركيزة أساسية مميزة للنشاط النفسي الإنساني، فبفضل الذاكرة تثرى الحياة العقلية بتصورات متعددة لما يدركه الفرد من أشياء أو ظاهرات في مواقف سابقة، فبدون الذاكرة يصير التفكير الإنساني محدد وللغاية، حيث يرتبط فقط بعملية الإدراك الحسي العيـــاني المباشر.

بينما ذكر بني يونس (٢٠٠٤) بأنها: "عملية معرفية معقدة يتم فيها الترميز والتخزين لما تعلمه الفرد لفترات زمنية – طويلة أو قصيرة – واسترجاعه وقت الحاجة".

وترى إسماعيل وبشرى (٢٠٠٧) بأنها: "العملية العقلية التي يتم تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرة الماضية".

ويمكن القول أن الوظيفة الرئيسة للذاكرة هي الاحتفاظ بالمعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها والمهم هنا أنه إبراز الدور المهم والفعال للذاكرة، يمكن القول بأنها: سلسلة من النشاطات والمعالجات التي يقوم بها الفرد منذ لحظة إدراك المنبهات بهدف إدراكها، واستعادتها عند الحاجة.

وبدون الذاكرة يصبح التفكير الإنساني محدوداً للغاية، حيث يرتبط فقط بعمليات الإدراك الحسي العياني المباشر، فالذاكرة شرط أساسي للحياة النفسية، وحجر الزاوية للنمو النفسي، وبدونها يدرك الفرد الإحساسات التي تتكرر عليه، كما أدركها في المرة الأولى، وبذلك لا يحدث تعلم، وبدون الذاكرة لا يمكن للفرد أن يخطط المستقبل استناداً على الخبرة الماضية (سليم، ٢٠٠٣).

أشكال الذاكرة:

هناك شكلان للذاكرة هما: الشكل الدينامي والأخر البنيوي المادي (الزيات، ١٩٩٨).

- أما الشكل الدينامي: فهو مؤلف من تيارات كهربائية عصبية أو ترددات وطنينات كهر مغنطيسية وهذا ما يشبه " البرمجة في الحاسوب "، أي ما يمكن أن يصدره الشكل البنيوي. وهو يشمل الذاكرة العاملة، تذكر الأحاسيس بكافة أشكالها البسيطة الخام، وهي الأحاسيس الموروثة والمتشابهة بين البشر، والأحاسيس والأفكار والمعاني.

- الثاني بنيوي مادي فهو: مكون من الخلايا والمحاور والمشابك، والمواد الفيزيائية والكيميائية الدماغية، وهذا ما يشبه " الجهاز المادي للحاسوب "، ويشمل البيئة الفيزيائية والكيميائية والفسيولوجية للدماغ، وهي التي تنتج الذاكرة الديناميــة. ويمتــاز الــشكل البنيوي الدماغ الجهاز المادي للحاسوب بأنه متغير ومتطور، وليس ثابت كما في الحاسوب، ووظيفة الشكل البنيوي هي بناء الذاكرة العاملة.

ولذلك يمكن التمييز بين بنيات الدماغ وناتج عمل الدماغ فالتفكير والأحاسيس هي برمجية، أي هي برامج أحاسيس وأفكار وتصورات..، نتاجها بنية الدماغ أو الجهاز الدماغي (جابر، ٢٠١٠).

فالتذكر يتم بناؤه من الأحاسيس الأولية الخام أو المكتسبة، بسبب تنامي محاور ومشابك الخلايا العصبية في الدماغ، بالإضافة إلى عمل الموصلات الكيميائية في الدماغ. وذلك بناءً على التجاور والترابط المكاني للخلايا العصبية، والترابط الزماني، والترابط في النتائج والمعاني، ويمكن في حالات كثيرة عدم القدرة على تذكر معلومات رغم أنها مسجلة بشكل جيد، وهذا نتيجة انشغال العمليات الفكرية بأمور أخرى، ولكن يمكن تذكره عندما يتفرغ الدماغ منها (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

وتُعد القدرة على التذكر أحد القدرات العقلية الأولية لدى ثيرستون، ويعنى بها القدرة على استعادة ما تعلمه الفرد من كلمات وأشكال وأرقام.

وبما أن كل الذكريات تسجل في الشكل البنيوي وفوق بعضها (في نفس الخلايا)، يمكن أن يحدث الكثير من أشكال التداخل بينها، فالجديد المسجل يؤثر بالمسجل سابقاً و يتأثر به.

ويمكن أن نحدد أنواع الذاكرة بناءً على خصائص النشاط الذي تحقق فيه العمليات العقلية لمكونات ما وراء الذاكرة وفقاً لمحكات ثلاثة:

أولاً: طبيعة النشاط النفسي.

ثانياً: أهداف النشاط.

ثالثاً: الاحتفاظ بمادة التذكر.

أولاً طبيعة النشاط النفسي.

ويمكن تقسيم الذاكرة هنا إلى الأنواع الرئيسية التالية: الزيات (١٩٩٨)

١- الذاكرة الحسية العينية:

وهي المخزن الحسي أو المسجل الحسي، وتختص بحمل المعلومات في صيغة خام غير معالجة نسبيا لفترة قصيرة جدا من الزمن بعد اختفاء الصورة التي يكون عليها المثير.

وتنحصر أهم وظائف الذاكرة الحسية في نقل صورة العالم الخارجي بدرجة عالية من الدقة والكمال كما تستقبلها حواس الإنسان ومدة بقاء هذه الصورة في العادة تمتد بين ٠١, ٠ – ٠٥, ٠ من الثانية.(الشرقاوي,٢٠٠٣)

تُعَّد سعة هذه الذاكرة غير محدودة، ويستفاد بها في الاحتفاظ الفوري للمعلومات، وهي الذاكرة التي تتعلق بالانطباعات المتجمعة عن الطبيعة والحياة من خلال أعضاء الحس، وهذا الشكل من الذاكرة يتضمن أشكالاً فرعية أخرى هي: الذاكرة البصرية، الذاكرة السمعية، الذاكرة اللمسية، الذاكرة الشمية، الذاكرة الذوقية.(الفرماوي وحسن,٢٠٠٤)

وترجع أهمية الذاكرة الحسية إلى ما يلي:

١- أن المثير الذي يتم استقباله يتغير فوراً بسرعة مذهلة.

٢- أن هناك حاجة إلى الإبقاء على تسجيل دقيق للاستثارة الحسية لوقت قصير من الزمن حتى يتم اختيار أكثر المثيرات أهمية للتجهيز والمعالجة (الزيات، ١٩٩٨).

٢- الذاكرة اللفظية المنطقية:

هي الأفكار عن جوهر الأشياء وظواهرها، لكن الفكرة لا توجد بدون لغة، وإنما تتجسد الفكرة في كلمة أو رمز لتعبر عن معاني معينة، ولهذا يطلق على هذا النوع من الذاكرة: ذاكرة المعاني، حيث تكون غنية بنظام المفاهيم التي تجرد علاقات منطقية بين الظواهر أو الأشياء وهي تثرى باستيعاب الفرد للمعلومات في عملية التعلم (ملحم، ٢٠٠١).

٣- الذاكرة الحركية

وهي اكتساب نماذج الحركة وحفظها واستدعائها: التصورات العضلية – الحركة لشكل الحركة وسرعتها ومقدارها وسعتها وتتابعها ووتيرتها وإيقاعها، ويعد هذا النوع ذا أهمية خاصة في التدريب على الألعاب الرياضية، وفي بعض الأعمال التي تستلزم مهارات حركية (ملحم، ٢٠٠١).

وتتضمن هذه الذاكرة تخزين النماذج الحركية أو تسلسلها، والاحتفاظ بها وإعادتها، فالذاكرة الحركية تجعل من الممكن تنظيم الجسم لأداء سلسلة من الحركات بيسر وبشكل سريع (العزالي، ٢٠٠٤).

٤- الذاكرة الانفعالية:

وتتمثل في الحالات الانفعالية التي اقترنت بمواقف سابقة. وفي هذا النوع من الذاكرة يسترجع الفرد الماضي مصحوباً بانفعالات معينة، إيجابية أو سلبية، كالشعور بالخوف إزاء مثير معين يذكر بخبرة مؤلمة عاشها الفرد في موقف سابق (ملحم، ٢٠٠١).

ثانياً: أهداف النشاط

وتنقم الذاكره هنا إلى مايلي:

١- الذاكرة الإرادية

وتقوم على وجود أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة، كأن يتــذكر الفرد في الامتحان موضوعات معينة ترتبط بأهداف السؤال ومقتضياته، مع ملاحظة أنــه يــتم حفظ المعلومات عن قصد لكي يتم تذكرها جيــداً فــي الامتحــان، أو فــي مواقــف أخــرى (العزالي، ٢٠٠٤).

٢- الذاكرة اللاإرادية

وفي هذا النوع لا توجد أهداف محددة توجه العمليات العقلية المتضمنة في الذاكرة وجهة معينة. حيث تقفز إلى الوعي نماذج لأحدث أو ظواهر، أو أشخاص بدون قصد، كما لو كانت من تلقاء ذاتها. كأن يتذكر الإنسان لحناً موسيقياً ما وهو يقرأ كتاباً أو قصة، أو يتذكر حادثة ما وهو يتناول الطعام (ملحم، ٢٠٠٦).

ثالثاً: استمرارية الاحتفاظ بمادة التذكر:

وتنقسم الذاكره هنا مايلي:

١- الذاكرة قصيرة المدى

وهذا النوع من الذاكرة يستبقي أو يخزن المعلومات لفترة وجيزة بعد إدراك الفرد غيــر المستمر لها، والذي يتعرض له لمرة واحدة. هذه المعلومات وإن كانت ترتبط قليلاً بنشاط الفرد وأهدافه ودوافعه إلا أن إرساء آثار هذه المعلومات وتوثيقها يتطلب الوقوف على مغزاها بالنسبة له، واتفاقها مع أهدافه، وبدون ذلك يكون تكرارها دون جدوى. فلا تتحول إلى الذاكرة بعيــدة

المدى. ويمكن أن يطلق على هذا النوع تسميات عديدة مثل: الذاكرة اللحظية، الذاكرة الأولية، الذاكرة الفورية، الذاكرة العملية (ملحم، ٢٠٠٦).

إن الذاكرة قصيرة المدى تعد المحطة الثانية التي تستقر فيها المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية، فهي تشكل مستودعاً مؤقتاً للتخزين فيه، الإحتفاظ بالمعلومات تتراوح بين (٥-٣٠) ثانية (الزغول والزغول، ٢٠٠٣).

٢- الذاكرة بعيدة المدى (طويلة المدى)

يتصف هذا النوع من الذاكرة بالاستبقاء والتخزين طويل الأجل للمعلومات بعد تكرارها لمرات عديدة، لا تكون فعالة إلا إذا تدعمت وفقاً لقوانين التعلم، وهذه الحالة تبقي هذه الآثار في الذاكرة لأطول فترة ممكنة، وتميل أكثر إلى مقاومة الانطفاء (ملحم، ٢٠٠٦).

كما أشار كلارك وبايفيو clark & paivio إلى أن هذه الذاكرة تنقسم عادة إلى ثلاثة أجزاء:

أ- ذاكرة المعاني: ويخزن فيها شبكات من المعاني التي ترتبط بالأفكار والحقائق والمفاهيم والعلاقات والمعرفة العامة.

ب- ذاكرة الأحداث: ويخزن فيها جميع الخبرات الشخصية التي مر بها الفرد خلال مراحل حياته المختلفة.

ج- الذاكرة الإجرائية: ويخزن فيها خبرات ومعلومات حول كيفية تنفيذ الإجراءات وعمل الأشياء أو أداء الأفعال وظروف استخدامها (الزغول، ٢٠٠٣).

قام كل من شيفرون وأتكنسون (Shiffrin & Atkinson) بإعداد نموذجٍ يقوم على تفسير انتقال المعلومات للذاكرة طويلة المدى، على اعتبار أن الذاكرة قصيرة المدى، والاحتفاظ بشكل مستمر بهذه المعلومات، وقد اشترطا سلامة هذه الذاكرة، كي تتم عملية التعلم طويل المدى،

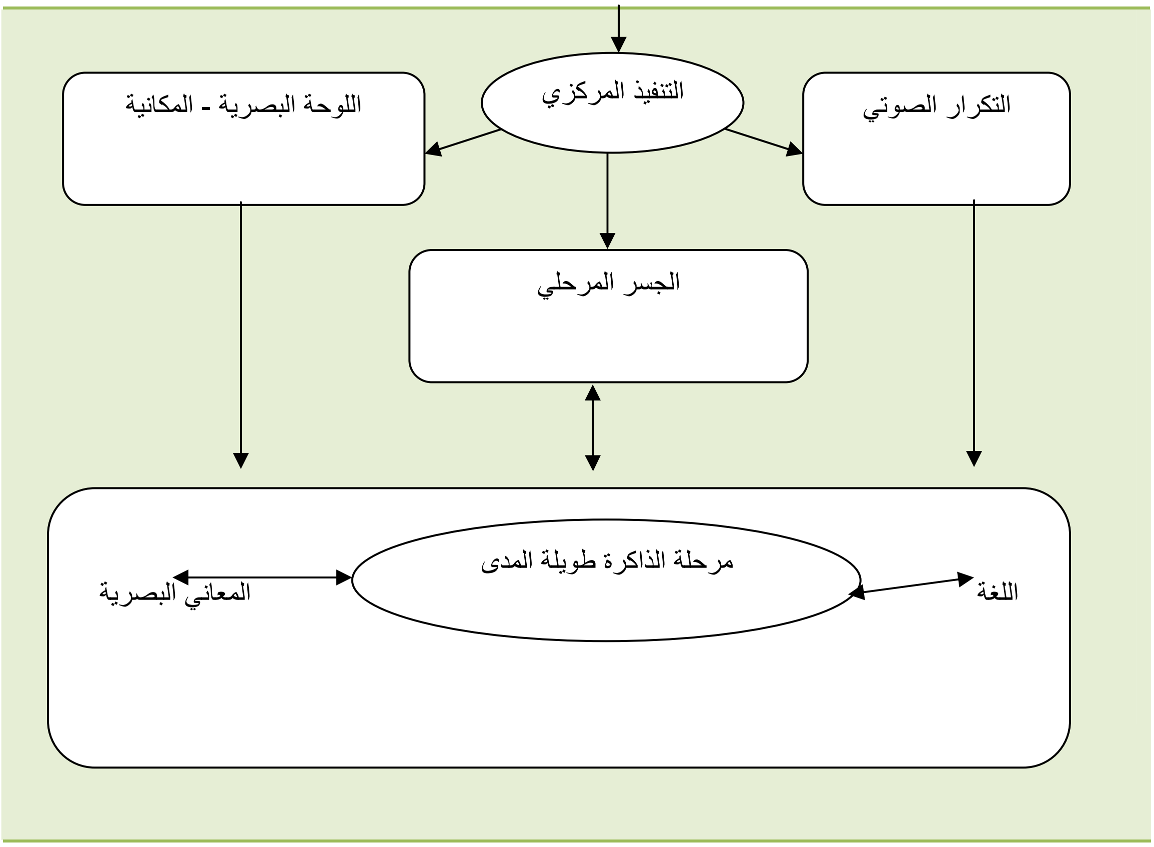
وهذا خاص بالاستدعاء الفوري للمعلومات المتعلمة، أما عمل الذاكرة طويلة المدى فهو استدعاء معلومات سبق منذ تعلمها فترة (جمال، ٢٠٠٥).

ولكن هناك مشكلتان يعاني منهما نموذج الذاكرة قصيرة المدى حددها (Baddely& Hitc ٢٠٠٩) في: بقاء المعلومات في الذاكرة القصيرة فترة أطول لا يكفي لتعلمها، ولكن الأكثر أهمية هو عملية التجهيز، التي تتعرض لها المعلومة، وليس مجرد بقائها، لأن التجهيز الدلالي أو الوظيفي يساعد على تعلمها.

أ. الذاكرة قصيرة المدى ضرورية للتعليم طويل المدى وغيره من الأنشطة المعرفية.

وبالتالي فإن هناك ضرورة لوجود نظام بديل أكثر تعقيداً كي يقدم حلول لتلك المشكلتين، وأن النظام البديل هو الذاكرة العامة التي تتكون من أربعة مكونات فرعية:

١- **ضابط انتباهي يسمى مكون الضبط التنفيذي المركزي:** وهو يمثل النظام الإشرافي الانتباهي لدى المصابين بتلف في الفصول الدماغية الأمامية.
٢- **التكرار الصوتي:** ومهمته تقديم تفسير عن طبيعة الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، ويشتمل هذا المكون على: المخزن الصوتي، والإعادة اللفظية.
٣- **اللوحة البصرية / المكانية:** وهذا المكون يعطي تفسيراً لكيفية التوجه المكاني وحل المشكلات البصرية المكانية.
٤- **الجسر المرحلي:** وهو التعديل الأخير الذي قدمه بادلي (Baddely, ٢٠٠٠) في مقاله " the Episodic Buffer -New component " وهذا المكون هو الذي يقوم بعملية الربط بين النظامين التابعين للذاكرة العامة، التكرار الصوتي واللوحة البصرية المكانية، وبين الذاكرة طويلة المدى والشكل (١) يوضح ذالك.(جمال,٢٠٠٥)



شكل (١) مكونات الذاكرة العاملة (جمال، ٢٠٠٥).

وظائف الذاكرة:

وللذاكرة عدت وظائف (الجراح,٢٠٠٩)

أ. **الانتقاء:** حيث يقوم بانتقاء المعلومات المهمة من الذاكرة قصيرة المدى والتي تساعد في عملية التجهيز.

ب. **المسح:** حيث يقوم بعملية مسح للمعلومات المهمة من الذاكرة الموجودة بالذاكرة قصيرة المدى وتخزين ما يمثل أهمية منها في الذاكرة طويلة المدى.

ج. **الاحتفاظ:** حيث يحفظ ويخزن المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى باستخدام بعض آليات التخزين كالتكرار والتسميع الذهني.

د. **البحث:** حيث يبحث عن بعض المعلومات الغامضة في الذاكرة طويلة المدى، مما يؤدي إلى تخزين أكثر تنظيماً للمعلومات.

ه. **التنشيط:** وهو من الوظائف الأساسية للذاكرة العاملة، ويتم ذلك على جميع المعلومات المختزنة في أية وحدة من وحدات الذاكرة.

ويذكر أيضاً أن الذاكرة العاملة تحتفظ بالمعلومات فترة أطول زمنياً من الذاكرة قصيرة المدى، فضلاً عن أنها تجهز تلك المعلومات وتصنفها تبعاً لنوعها، ولذلك فهي تعد الجزء النشط أو الفعّال باستمرار من الذاكرة قصيرة المدى.

فالذاكرة العاملة تمثل نظاما ديناميًا نشطًا Dynamic Active System يعمل من خلال التركيز التزامني على كل متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فالذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول إلى الذاكرة طويلة المدى، وينقل أو يحول منها، وتقاس فاعلية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات حينما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتتكامل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف، بينما تركز الذاكرة قصيرة المدى على تخزين المعلومات ولذا فهي تمثل نظاما غير نشط أو نظاما يقع على التأثير (الزيات، ١٩٩٨).

وتُعد الذاكرة العاملة الجزء الثاني من الذاكرة المؤقتة (قصيرة المدى) والتي تحدث بها العمليات الشعورية، وتكون ذات سعة محدودة يتم فيها بناء وإعادة بناء الأفكار التي يتم نقلها وتخزينها في مكان اخر ، فعندما يوجد شيء ما في الذاكرة العاملة فإنه يجذب تركيز الفرد ويتطلب منه الانتباه(السرطاوي,٢٠٠١)

ويتفق ذلك مع ما أشار إليه بلحاح (٢٠٠٩) حيث أوضح أن الذاكرة العاملة تعد بمثابة نظام نشط وفعال من حيث الحفاظ على المعلومات ومعالجتها، وهي تحديد كقدرة في الاحتفاظ

بالمعلومات والإبقاء عليها من خلال إنجاز نشاط معرفي مركب، كما أنها تعد الذاكرة الوحيدة التي تعالج المعرفة بصورة مستمرة من ترميز وتحليل وتفسير حتى تصبح المعلومات في قالب يسمح بتخزينها في الذاكرة طويلة المدى، أو الاستجابة الفورية في ضوئها، وذلك بناءً على النظام المركزي الذي أشار إليه بادلي (Baddely)، حيث أن نمط الذاكرة العاملة نمط يفيد الحفظ المؤقت للمعلومات ومعالجتها من أجل سلسلة مهمة من المهام المعرفية من قبيل التعلم والاستدلال والفهم.

فالذاكرة العاملة تمثل من مكونات النموذج المعرفي لتجهيز المعلومات ومعالجتها، وتؤثر تأثيراً حيوياً في الإدراك واتخاذ القرارات وحل المشكلات، واشتقاق المعلومات الجديدة وابتكارها، فهي تمثل نظاماً نشطاً من خلال التركيز المتزامن في كل متطلبات التجهيز والتخزين، ومن ثم فإن الذاكرة العاملة هي مكون تجهيز نشط ينقل ويحول المعلومات من وإلى الذاكرة طويلة المدى (Wong, ١٩٩٨).

وقد حدد بادلي وهيتش (Baddely & Hitch) خصائص الذاكرة العاملة على النحو التالي:

أ. تعد الذاكرة العاملة نظاماً لتجهيز المعلومات يمكن أن يعمل عبر مدى واسع من المهام تتفاوت من البسيط إلى المعقد، وتتطلب عمليات معرفية مختلفة مثل الفهم والتفكير وحل المشكلات، كما ينطوي نظام الذاكرة العاملة على مجموعة من التجهيزات Index Pedent Proessors لا تكون ذات طبيعة بنيوية، بل وظيفية تتناسب والتسفيرات المختلفة للمعلومات تبعًا للوسائط الحسية المنوطة بها.

ب. أن الذاكرة العاملة ذات سعة تجهيزية Proessoing Capacity محدودة، والاختلاف بين الأفراد في سعة الذاكرة العاملة يمكن أن يؤثر في أداء المهام المعرفية المختلفة ومنها التشفير والاستدعاء، والتعرف وتجهيز المعلومات.

ج. أن دور الذاكرة العاملة يتمثل في التخزين المؤقت للمعلومات التـــي يـــستلزمها أداء المجهز لمهام معرفية مختلفة سواء أكانت في صورة حقائق أم إجراءات وطرق حل، كما يمكن أن تقوم بالتنشيط المؤقت للمعلومات التي توجد في الذاكرة طويلة المـــدى وتكون محور اهتمام المجهز(Baddely& Hitch, ٢٠٠٩).

ويستطيع نظام الذاكرة العاملة أن يستفيد من المصادر المختلفة والمستقلة للمعلومات، مما يساعد المجهز في حدود إمكانيته على أداء المهام المعرفية المختلفة، فالمعلومات التي في الذاكرة قصيرة المدى تتفاعل مع المعلومات التي تستدعي من الذاكرة طويلة المدى، ويتم التفاعل بينهما في الذاكرة العاملة وصولاً لإنجاز المهمة. وقد يتطلب الأمر نوعاً من التعديل المستمر في بنية المعلومات كي يتم تجهيزها وفقا لمتطلبات المهمة، والجدول (١) يوضح مقارنة بـــين أنـــواع الذاكرة (الحامولي,١٩٩٦)

جدول(١) مقارنة بين أنواع الذاكرة

وجه المقارنة	الذاكرة الحسية	الذاكرة قصيرة المدى	الذاكرة العاملة	الذاكرة طويلة المدى
الوظيفة	القدرة على استقبال المعلومات	التخزين المؤقت للمعلومات	تخزين ومعالجة المعلومات	تخزين المعلومات لفترات طويلة
المادة المخزنة	حسية	ذات معنى محدد وواضح		
السعة	غير محدودة وتستقبل كل المعلومات	حوالي ٧+ ٢ من الوحدات	كبيرة إلى حد ما وتختلف حسب سهولة أو صعوبة المهام	غير محدودة
مدة الاحتفاظ بالمعلومات	فترة زمنية حوالي (٠,٢٥) من الثانية	حوالي (١٥) ثانية	حوالي (٣٠) ثانية وتزيد في الحالة التنشيط	ساعات، أيام، أسابيع، فترات طويلة جداً
طرق استقبال المعلومات	الحواس (بصرية، سمعية، لمسية، شمية)	المواد الشفوية عن طريق الصورة أو الشكل، أو المعنى، والمواد الأخرى بطريقة ممارستها	مكونات متخصصة (لفظية – غير لفظية – مكانية – بصرية)	المواد الشفوية بحسب معناها أو شكلها والمواد الأخرى عن طريق نموذج مصغر لها
أسباب النسيان	الانطفاء	التضاؤل – الذبول	الإزاحة، الإخفاق، عدم التنشيط	الفشل في الاستقبال، أو التخزين، أو الاسترجاع
الانتباه اللازم	لاشيء	كمية ضئيلة	كمية مرتفعة	كمية متوسطة

العلاقة بين ما وراء الذاكرة وتطور الذاكرة:

اهتم الباحثون مثل ديماري وفيرون (De Marie& Ferron, ٢٠٠٣) في البحث حـــول كيفية تطور الذاكرة والأسباب أو العوامل المؤدية إلى ذلك، فوجدوا من خلال التقصي والبحـــث أن هناك أربعة عوامل تؤثر على تطور الذاكرة:

أ. استخدام إستراتيجية التذكر.

ب. السعة العامة للذاكرة.

ج. ما وراء الذاكرة.

د. المعرفة العامة والخاصة للفرد.

وقد أكد ديمارى وفيرون (De Marie& Ferron,٢٠٠٣) على أنه يجب اشتراك أكثـــر من واحدة من هذه المتغيرات الأربعة في تطوير الذاكرة لدى الفرد كي يحـــدث التطـــور فـــي الذاكرة بشكل أفضل، وفيما يلي عرض لكل منها:

أولًا: استخدم استراتيجيات التذكر: وهى قدرة الفرد على استخدام طرق وتكتيكات تساعده على زيادة المخزون المعرفي في الذاكرة العاملة (في الذاكرة قصيرة المـــدى) مـــن الوحـــدات التخزينية، أو تساعده على التخزين في الذاكرة طويلة ألمدى، حيث أكد (Malton ,١٩٩٤)من خلال تجاربه الشهيرة المتعلقة بالذاكرة على أن سعة الذاكرة قصيرة المدي وهـــى بمعـــدل (٧) وحدات يمكن أن تزيد أو تنقص وحدتين. وأن استخدام استراتيجيات أخرى بغرض التخزين في الذاكرة طويلة المدى، لا يكفي الطلبة لمعرفه كيفية استخدام الاستراتيجية التي توضحها، وهـــو دور المعلم، بل لا بد أن يعرفوا، لماذا هي مفيدة، ومتى تستخدم بفعالية وبطريقة تؤدى إلى تطور مخزون الذاكرة.

ثانيًا: ما وراء الذاكرة: وهى تعنى معرفة الفرد العامة حول مخزون ذاكرته، وحول كيفية عملها ونقاط القوة والضعف لها وكذلك فهم الفرد لصعوبات كل مهمة معرفية، والاستراتيجيات التي يستطيع استخدامها لأداء المهمة على أفضل وجه، فعندما تؤدي عمليات الذاكرة الأساسية كالانتباه والإدراك والاسترجاع، تتطور الذاكرة، وهذا ما افترضه (Nelson,١٩٩٠).

يرتبط تطور ما وراء الذاكرة بزيادة قدرة الفرد على معالجة الاستراتيجيات، ومعرفة المواضيع التي تصلح للاستخدام مع هذه الاستراتيجيات، ووعي الفرد بالصعوبات التي يمكن أن تواجهه في الاستخدام، وهذا بدوره يؤثر على تطور الذاكرة.(OSullivan,١٩٩٤)

ثالثًا: السعة العامة للذاكرة: من المعروف أن مخزن الذاكرة قصيرة المدى محدود السعة للتخزين، وهو كما ذكر ميللر يخزن في المرة الواحدة للمعالجة (٧) وحدات بزيادة أو نقصان وحدتين، مما يؤثر على المعالجة والقدرة التخزينية في مخازن الذاكرة جميعها، وبالتالي فإن عملية تنظيم المعلومات في كل مخزن يؤثر على السعة الوظيفية والتخزينية له، ولذلك من المهم استخدام الاستراتيجيات للتنظيم الذاتي في الذاكرة من أجل تجاوز مشكلة سعة التخزين في الذاكرة العاملة، حيث التنظيم الجيد لا يعين فقط في الذاكرة العاملة، بل والذاكرة طويلة المدى، والتي سعتها على التخزين غير محدودة، ولكنها تحتاج إلى استراتيجيات التنظيم، واستراتيجيات ما وراء الذاكرة حتى لا تفقد المعلومات سريعا، وبالتالي تتطور الذاكرة بما يصلها من معلومات تمت معالجتها.

رابعاً: المعرفة العامة والخاصة لدى الفرد: وهي المخزونات المعرفية التي لدى الفرد في ذاكرته حول موضوع ما يبحث تشكيل معرفته حول هذا الموضوع سواء المعرفة العامة أو التفضيلية، وهذه المعرفة ووفقا لبياجيه تكونت من خلال التفاعل مع الخبرات البيئية والتفاعلات

الاجتماعية مع الآخرين، مما أدى إلى شكل أبنية معرفية داخل ذاكرة الفرد التي تشكل في مجموعها البناء المعرفي للفرد، وهذا البناء المعرفي هو ما يعين الفرد على تطور الذاكرة لديه باستمرار، فهو بناء ديناميكي متطور، وطالما أن خبرات الفرد لا تتوقف فإن ذاكرته دائمة التطور. ولكن كلما كانت المخزونات في ذاكرته أكثر غزارة فإنه من المتوقع أن تتطور الذاكرة لدى الفرد بشكل أفضل وأكثر قدرة على الإنتاجية، وبالتالي تعرض الفرد للخبرات البيئية والمعرفية يطور لدية القدرة على معالجة الأمور ووعيها، وبالتالي تتطور الذاكرة لديه (De Marie&Ferron,٢٠٠٣).

ما وراء الذاكرة

تاريخ مصطلح ما وراء الذاكرة:

ظهر مؤخراً العديد من المفاهيم ذات الصلة بما وراء المعرفة مثل ماوراء الاستيعاب وماوراء المزاج وماوراء الدافعية وماوراء الذاكرة الذي اطلقه فلآفل ١٩٧١ عندما قام بتنظيم مؤتمر حمل اسم (البحث في تطور الطفل الاجتماعي) هدف المؤتمر الي معرفة مالذي يساعد الطفل على تطوير ذاكرته. ويعتبر مصطلح ماوراء المعرفة هو القاعدة التي ترتكز عليها جميع المصطلحات التي سبقت واكثرها عمومية,ويُعتبر ماوراء الذاكرة من اكثر المصطلحات شيوعاً وجاذبية للقراء والباحثين وأخذ الحيز الأكبر في البحث والدراسة.(الجراح,٢٠٠٩)

مفهوم ما وراء الذاكرة

يُعٌد مفهوم ما وراء الذاكرة نوعاً خاصاً من مفهوم ما وراء المعرفة، وهناك عدة تعريفات لما وراء الذاكرة حيث يرى فلا فيل (flavel,١٩٧٩) أن ما وراء الذاكرة هي المعلومات التي يتملكها الأفراد عن ذاكرتهم، وأن هؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بوعي ومعرفه أكبر بذاكرتهم يكونوا أكثر قدرة على استخدام استراتيجيات الذاكرة.

يُعرف الكيال (٢٠٠٦) ماوراء الذاكرة بانها الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته وتـشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها, وانتقاء مايناسبها من استراتيجيات تذكر,وتوظيفها بما يحقق زيادة دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي للذاكرة.

ويُشير ديكسون إلى أن ما وراء الذاكرة: هي مؤشرات للكفاءة الذاتية،أو بمعنى آخر المعتقدات المتعلقة بقدره الفرد على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف المختلفة (سيد، ٢٠٠٠).

وتُعد ما وراء الذاكرة بأنها المعرفة والمراقبة الذاتية للذاكرة الخاصة أثناء تأدية المهام التذكرية، ويشير أن لما وراء الذاكرة مستويان هما، المراقبة وتعني معرفة الفرد بالمعلومات التي يتم تجهيزها أو معالجتها، والضبط أو التحكم ويعني معرفة الفرد لاستراتيجيات الممكنة أو المتاحة لتحسين قدرته على تجهيز أو معالجة المعلومات (nelson, ١٩٩٠).

ويرى الزغول والزغول (٢٠٠٣) أن ما وراء الذاكرة تعني معرفة الفرد عن ذاكرته من حيث كيفية عملها أو فشلها في العمل في مواقف التعلم والاحتفاظ بالمعلومات وتذكرها.

يشير عبد الفتاح وجابر (٢٠٠٥) إلى أن ما وراء الذاكرة هي وعي المتعلم بمنظومة الذاكرة لدية والوعي الذاتي بعملياتها وكيفية تنظيمها، والتي تشمل الوعي بالاستراتيجيات وكيفية توظيفها، ومراقبة مدي فعاليتها، وكفائه النشاط المعرفي في مواجهة المهام.

ويمكن القول بأن ما وراء الذاكرة الوعي الذاتي للفرد بسعة ذاكرته، وتـشخيص سهولة وصعوبة المهام ومتطلبات معالجتها، وانتقاء ما يناسبها من استراتيجيات تذكر توظيفها بما يحقق زيادة دقة أحكامه حول قدرته على المراقبة والتنظيم والتقويم الذاتي (الكيال،٢٠٠٦).

وترى الباحثة بأن ما وراء الذاكرة يشير إلى المراقبة والتقييم الذاتي والسيطرة على عمليات الذاكرة، وقد تشمل أحكام مراقبة ما وراء الذاكرة التقدير العام لذاكرة الفرد وقدراته.

النماذج التي تناولت مكونات ما وراء الذاكرة

يوجد الكثير من النماذج الشهيرة التي تناولت ما وراء الذاكرة كمكونات وعمليات، ومن هذه النماذج: نموذج فلافل، ونموذج براون، ونموذج ويلمان، ونموذج باريس، ونموذج برسلي وبوركوسكي وزملأهم، ونموذج نيلسون ونارينز. وفي ما يلي عرض لبعض هذه النماذج.

نموذج فلآفل

قدم فلافل وويلمان(Flavell&Wellman,١٩٧٧) رؤى مهمة لطبيعة ووظيفة ما وراء الذاكرة لدى الأطفال، حيث تم النظر إلى ما وراء الذاكرة من قبل فلافل وويلمان على أنها أحد تصنيفات الذاكرة المتداخلة والواسعة إلى حد ما، والتي حددت بشكل بنائي على أنها " القدرة،أساس المعرفة، الاستراتيجيات، ما وراء الذاكرة"

وقد ميز فلآفل وويلمان بين تصنيفين رئيسين لما وراء الذاكرة التي يجب أن يكتسبها الفرد خلال النمو، هما الحساسية والمتغيرات.

أ. تشير الحساسية إلى المعرفة السلوكية غير الواعية والضمنية حول متى يكون نشاط التذكر ضروريًا

ب. المتغيرات، تشير المعرفة بأن الأداء في مواقف التذكر متأثر بعدد من العوامل أو المتغيرات.

وقد ميز فلافل وويلمان بين ثلاث مستويات رئيسة لهذه المتغيرات:

١. خصائص الفرد المتصلة بالذاكرة: وتتصل بمعرفة الفرد واعتقاده وخبراته ومعلوماته المرتبطة بالذاكرة مثل المفهوم الذاتي المرتبط بالقدرة على التذكر.

٢. خصائص المهمة المتصلة بالذاكرة: تتعلق بأن يتعلم الفرد من خلال الخبرة أن الأنواع المختلفة من المهام المتصلة بالذاكرة تتطلب أنماطاً مختلفة من المعالجة، وتتضمن العوامل التي تجعل مهمة التذكر أسهل أو أصعب.

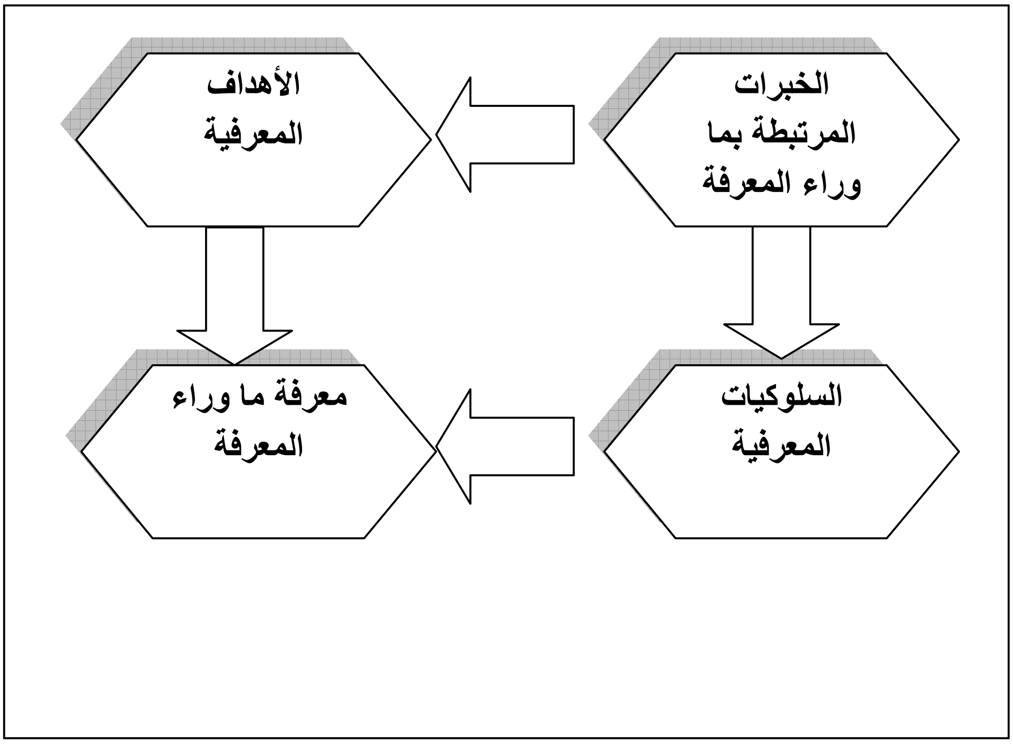
٣. الإستراتيجية المستخدمة الكامنة: وتتضمن معرفة استراتيجيات الذاكرة التي يمكن استخدامها في أداء مهمة تذكر معينة، ووعي المتعلم بالكيفية التي يتم من خلاها تشفير وتخزين المعلومات بطريقة ذات كفاءة.

وهنالك ثلاثة عناصر رئيسة في هذا النموذج المطور:

١. المعرفة بما وراء المعرفة: وهي المعرفة والمعتقدات التي جمعت من خلال الخبرة المكتسبة وخزنت في الذاكرة طويلة المدى، وهذه المعرفة تتضمن معرفة تقريرية ومعرفة إجرائية ومعرفة تقريرية وإجرائية معاً.

٢. الخبرات المرتبطة بما وراء المعرفة: وهي خبرات معرفية ووجدانية تتعلق بأداء المعرفة، كالشعور والإدراك بأن شيئاً غير مفهوم أثناء القراءة، وهذه الخبرة تجعل الطالب يفاضل بين عدة استراتيجيات للحل، ومن ثم الوصل للإستراتيجية المناسبة.

٣. السلوكات المعرفية: وهي مهارات التنظيم الذاتي والمراقبة الذاتية الواعية والمستمرة لمدى التقدم نحو إنجاز المهام المعرفية. فلافيل.



شكل(٢) نموذج فلافيل المطور لما وراء المعرفة

نموذج براون:

على الرغم من أن فلافل وويلمان Flavell&Wellman قد طرحـا مفهـوم مـا وراء الذاكرة الإجرائية في تصنيفهما لما وراء الذاكرة، إلا أن بحثهما التجريبي قد ركز على ما وراء الذاكرة التقريرية. أما براون فقد وضّح عمل فلافل عن طريق التركيز على المكون التنظيمـي الخاص بما وراء الذاكرة، والذي صنفه كل من فلافل وويلمان"مراقبة الذاكرة هنا والان"ويـشير إلى "قدرة الأطفال على مراقبة وتنظيم سلوك تذكرهم" أي "معرفة كيف".

وهذا المكون التنظيمي لما وراء الذاكرة مسؤول عن اختيـار وتنفيـذ الاسـتراتيجيات، ومراقبة فوائدهم وتعديلهم عند الضرورة وقد وضحت براون جانبي ما وراء الذاكرة المعرفـي والتنظيمي حيث أنهما مرتبطان بشكل قوي، إلا أنهما مختلفان في طبيعتهما بشكل أساسي.

كما حددت براون (Brown) الوظائف الأربع التالية لهذا المكون التنظيمي وهي كما يلي:

١. الوعي بوجود مشكلة معرفية.

٢. التخطيط وتنشيط الاستراتيجيات الملائمة لتوجيهها.

٣. التنبؤ بأداء الفرد.

٤. مراقبة وتنظيم النشاط المعرفي المستمر.

ولكي ينتج الفرد خطة منطقية للاستظهار، فإن عليه أن يكون قادراً على تقييم قدرات ذاكرته ومطالبه المهمة، وتقييم تفاعل قدراته مع مطالب المهمة، وهذا بدوره يتطلب ثلاث قدرات أساسية لدى المتذكر الذكي وهي:

١. الاستبطان: حيث يجب أن يمتلك الفرد المعرفة الخاصة بعمليات الذاكرة الخاصة به وبقدراته وبذخيرته الخاصة بالمهارات الإستراتيجية.

٢. مراقبة الذاكرة: حيث ينبغي على الفرد أن يكون قادراً على مراقبة محاولاته للسلوك بشكل استراتيجي حتى يتمكن من تقييم فائدة الإستراتيجية المختارة.

٣. التحكم التنفيذي: أن يقوم الفرد بتنظيم الأنشطة الخاصة به بطريقة فعالة من خلال اختيار مهارة ملائمة للمهمة، وتقرير الاحتفاظ بتلك المهارة وتعديلها أو التخلي عنها في الاستجابة للتغذية الراجعة، أي تغيير مطالب أو نجاح الإستراتيجية أو فشلها.

لقد كانت إسهامات براون في مجال ارتقاء نظرية ما وراء المعرفة كبيرة، حيث أدركت براون أن الذاكرة لا تنفصل عن غيرها من الأفعال المعرفية الأخرى كالتعلم والانتباه وحل المشكلات، وأن نظرية ما وراء المعرفة يجب أن تسيطر على مجموعة متنوعة من الظواهر المعرفية في علاقتهما بظواهر أخرى.

كما وضعت براون بعض التطبيقات التربوية لما وراء المعرفة كتحليلات المعالجة لما وراء المعرفة من خلال فهم النصوص، وتدخل التعليم التبادلي وغيرها من الإسهامات الأخرى (الفرماوي، ٢٠٠٤).

نموذج ويلمان:

يُعّد ويلمان أحد المساهمين في ارتقاء نظرية ما وراء الذاكرة بشكل كبير. وقد أستخدم ويلمان (Wellman) مصطلح نظرية العقل ليشير إلى ما وراء المعرفة لدى الأطفال، حيث وصل المكون الخاص بما وراء الذاكرة التقريرية بالمفهوم الأوسع لنظرية العقل الذي ركز على مستويات المعرفة عن عالم العقل الداخلي، ومعالجة المعلومات التي تتطور خلال سنوات ما قبل المدرسة، كما فصل هذا التصنيف عن مكون المراقبة المعرفية.

وحدد ويلمان(Wellman) خمسة مستويات متداخلة للمعرفة بشكل خاص، والتي تتطور خلال سنوات ما قبل المدرسة:

١. الوجودية: وهو معرفة الأطفال بأنهم يملكون عالم داخلي خاص بهم ولدى الآخرين، وبأن لديهم فهم أولي للأنشطة العقلية كالتفكير والتذكر.
٢. عمليات التمييز: وفي هذا المستوى يتعلم الأطفال التمييز بين العمليات المعرفية المتمايزة مثل التذكر والتخيل والتخطيط، وبالتالي يكتسب الأطفال المعرفة بالعمليات المعرفية المتمايزة.
٣. المتغيرات: وهي المعرفة بالمتغيرات المهمة، والإستراتيجية ودورها في مستوى الأداء المعرفي.
٤. التكامل: وهي المعرفة بأن تلك العمليات المتمايزة هي متشابهة في النوع ومتفاعلة، وأنها مكونات لقدرة معرفية واحدة العقل.

٥. المراقبة المعرفية: وهي تقييم النظام المعرفـــي الخـــاص بـــالفرد، واســـتخدام تلـــك المعلومات في أداء معرفي فعّال (الكيال، ٢٠٠٦).

نموذج برسلي وبوركوسكي وزملأهم:

قدم برسلي (عفيفي,٢٠٠٦) نموذجا توضيحياً لما وراء المعرفة "نمودج المعالجة الجديـــدة للمعلومات الذي لا يتضمن فقط جوانب المعرفة لما وراء المعرفة الإجرائية والتقريرية، ولكن يصل هذه المفاهيم بملامح أخرى لمعالج المعلومات الجيد أيضا.

وقد صورت ما وراء الذاكرة في نموذج المعالجة الجيدة للمعلومات على أنهـــا تتـــضمن مجموعة من المكونات التابعة والمتفاعلة بشكل متبادل ومنها:

الإستراتيجية النوعية الخاصة: يمتلك المفكر المتطور العديد من الاستراتيجيات التي يمكن اختيارها (استراتيجيات عامة وخاصة)، ولكن جميعها مفيدة في الوصول إلى إجراءات تـــدريب ما وراء الذاكرة الصريح والضمني على تلك المعلومات، الأمر الذي يدعو المفحوصـــين إلـــى اكتساب إستراتيجية التنظيم الفئوي، ونقل أثر تعلمهم لتلك الإستراتيجية إلى موقف جديد يختلف عن التدريب الخاص بهذه الإستراتيجية _تدريب ما وراء الذاكرة الصريح – أو إلـــى اختيـــار الإستراتيجية الأكثر فعالية (إستراتيجية التنظيم الفئـــوي) عـــن الإســـتراتيجية الأقـــل فعاليـــة (إستراتيجية التنظيم اللوني) تدريب ما وراء الذاكرة الضمني وذلك في مرحلـــة الأداء البعـــدي، وفي مرحلة انتقال أثر التدريب.

عمليات ما وراء الذاكرة

تلعب أحكام ما وراء الذاكرة أو الأحكام المتعلقة بمعرفة المرء بعمليات ذاكرته دوراً مهماً في عمليات التعلم، فقبل وأثناء وبعد مهمة التعلم تكون هناك أحكام عديدة تؤثر علـــى مختلـــف

مراحل التعليم وبالتالي على القدرة على الاستدعاء والتعرف. وهناك ثلاث عمليــات مرتبطــة ببعض متضمنة في ما وراء الذاكرة هي كما يلي:

١-الوعي Awareness

يعني أن يكون الفرد واعياً بالحاجة للتذكر كمتطلب ضروري مــسبق للــذاكرة الفعالــة. فمعرفة الفرد بأنه سيحتاج لتذكر مادة ما يؤثر في طريقة تعلمه لها، وحينما تكون هذه المعلومات عن ذاكرته واضحة فإنه حينئذ يعرف نواحي قوته ونواحي ضعفه، ويدرك أن مهــام الــذاكرة الصعبة تتطلب طرقا مختلفة للتعلم، حيث أن هذه المعلومات توفر لديه القدرة على انتقــاء مــا سوف يتذكره بدرجة كبيرة أي: الوعي بما يحتاج إلى معرفته ومــدى تقدمــه نحــو الأهــداف (عيسى، ٢٠٠٤).

وكذلك يقصد به المعلومات التي تقدم للشخص حول مطالب المهمة المقدمــة، وعــن أي نوع من الاستراتيجيات يناسب هذه المهمة، وكيفية تحقيقها بنجاح، وأي نوع من أنظمة الذاكرة سوف يستخدم لإنجاز هذه المهمة في الحال الراهنة، ومساعدة المفحوص على المقارنــة بــين الأداء الفعال وغير الفعال للإستراتيجية المستخدمة بناءً على نتائج استخدامها الممثلة فــي الأداء التذكري للفرد عقب انتهاء التدريب، والتي يحصل عليها المفحوص من خلال التغذية الراجعة.

كما أن معرفة المهام المرتبطة بالذاكرة ومتطلباتها تزيد من تحسين المعرفة بالإستراتيجية وكيفية استخدامها، وهو ما يسمي بما وراء الذاكرة التي تؤثر بصوره ايجابيــة علــى ســلوك الذاكرة، واستخدام الاستراتيجيات بصورة أكثر فعالية (النجار، ٢٠٠٧).

كما يشير كوكس (Cox،١٩٩٤) إلى أن الهدف من أسلوب الوعي بالذاكرة هو تشجيع الأطفال للتركيز على جانبين مهمين لاستخدام الذاكرة هما:

- **طريقه الإستراتيجية نفسها**
- **نتائج استخدام هذه الاستراتيجيات**

ويعتقد (Van Ede ،١٩٩٦) أن الوعي بالذاكرة هو المكون المعرفي لما وراء الذاكرة، وهو يتضمن المعرفة بمتغيرات خصائص الشخص، وخصائص الإستراتيجية، وخصائص المهمة أيضا، وكيف تؤثر هذه المعرفة عند معالجة المعلومات.

وقد أظهرت الدراسات التي تتضمن تدريس الوعي بالذاكرة نتائج فعالة تم تزويد أطفال بمعلومات عن الظروف التي تكون فيها الإستراتيجية غير فعالة، وعلى وجه التحديد فإن المفحوصين الذين أخبروا بأن إستراتيجية الكلمة المفتاحية تعمل بكفاءة مع أزواج الكلمات، والكلمات ذات العلاقة مع بعضها، وليس مع القوائم الطويلة وتدريبهم على ذلك أدي إلى درجة عالية من التذكر والدقة في استخدام الإستراتيجية بالمقارنة بالأطفال الذين حصلوا على مجرد تعليمات عن الأسلوب دون أن يصحبه تدريب (النجار ٢٠٠٧).

فالوعي بالذاكرة يشمل معرفة واستخدام استراتيجيات الذاكرة، والتصورات الذاتية عن قدرات الذاكرة، والمعتقدات الذاتية المتعلقة بعمل الذاكرة للفرد، وتتمثل الأهمية العلمية لهذه المعرفة وتلك المعتقدات الذاتية المتعلقة بالذاكرة في أنها قد توجه عملية معالجة المعلومات في الذاكرة، ويقال أن المسنين أقل وعياً بالعوامل التي تناسب معالجة المعلومات مقارنة بالبالغين الأصغر سناّ (Jonker,١٩٩٧).

٢-التشخيص Diagnosis

يتضمن تقدير صعوبة مهام التذكر,أي أن هنالك مهام اصعب في تذكرها من غيرها وتحديد متطلبات التذكر,حيث يتم التذكر بصور مختلفة.(بشارة العطيات,٢٠١٠)

ويشير التشخيص لمهارتين فرعيتين مرتبطتين وهما:

أ. تقدير صعوبة مهمة التذكر: ويرتبط ذلك بفهم أن بعض مهام التذكر أصعب من غيرها، وقد قسمت المتغيرات المؤثرة في عملية التقدير إلى متغيرات مرتبطة بخصائص الأدوات التي تساعد على التذكر مرتبطة بموقف الاسترجاع الطبيعي، حيث يرتبط تقدير صعوبة المهام بكل من مقدار المادة والألفة بالمعلومات، وسرعة تقديم المادة، وطريقة تنظيمها. فكلما كانت المعلومات المطلوبة تعلمها أكثر كانت صعوبة المهام أكبر.

إن الألفة بالمعلومات أو الأدوات تيسر تذكر هذه المعلومات وزيادة معدلات الشعور بالمعرفة، كلما كانت المعلومات ذات صلة بالفرد كانت أيسر في تذكرها. وأخيرا تؤثر طريقه تنظيم المادة في تقدير صعوبة المهام،فان تذكر مادة منظمة بشكل سيئ يعد مهمة صعبة ومرهقة، ويساعد تقدير صعوبة المهمة بعد ذلك على اختيار الإستراتيجية المناسبة لتحقيق الأهداف (Korenman & Muller ,٢٠٠٦).

ب. تحديد متطلبات التذكر:عادة ما يتم التذكر بطريقة مختلفة وفقاً لنوع الاختيار هل هو من نوع اختيار من متعدد أو مقال أو شفوي، حيث أن مطالب التذكر لكل نوع منها تختلف عن غيرها لاختلاف الهدف من التذكر (العزالي،٢٠٠٤).

والتشخيص يتضمن قدرة الفرد على فهم أن المهام المختلفة تتطلب استراتيجيات مختلفة للحل، ومعرفة الاستراتيجيات المستخدمة واختيار الإستراتيجية المناسبة لحل المهمة وتنفيذها (الجندي، ٢٠٠١).

٣-المراقبة Monitoring

تتبع معرفة نظام ذاكرتنا من مراقبة المرء لذاكرته، وتعنى مراقبة الذاكرة: قـدرة الفـرد على التنبؤ أثناء وقت الدراسة بأي العناصر سيتمكن من استرجاعها أثناء اختبار استدعاء لاحق، وتعني المراقبة أيضا أن يستمر الفرد في ملاحظة تقدمه عند إدخال المعلومات في الذاكرة عـن طريق طرح مستمر للأسئلة، والإجابة عليها إلى أي حد أعرف هذه المادة، ولـيس غريبـاً أن المتعلمين يراقبون باستمرار تقدمهم أثناء عملية الاستذكار، ويؤكدون على ما تعلمـوه بدرجـة كافيه وما هو قريب من درجه التمكن وما يحتاجون من جهد إضافي (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

ويشير فلافيل (Flavell,١٩٧٩) إلى أن المراقبة تحدث من خلال تفاعل عدة عناصـر ممثلة في المعرفة لما وراء معرفية والخبرات والأهداف، أو المهام بالإضافة إلى الاستراتيجيات.

تتمثل المراقبة في قدرة الفرد على التنبؤ أثناء تشفير وتخزين المهام، وأي المهام يمكـن استرجاعها عندما يطلب منه استدعاؤها، وما يحتاج لجهد إضافي وملاحظة الفرد لذاتـه أثنـاء ترميز أو إدخال المعلومات في الذاكرة من خلال طرح العديد من الأسئلة والإجابة عليها لمعرفة إلى أي درجة يعرف هذه المهام، بالإضافة إلى مقدرة الفرد من خلال المراقبة الذاتية على تحديد موقعه من عمليات الذاكرة (والتشفير والتخزين – والاسترجاع) لاكتشاف الأخطـاء وتعـديلها (عبد الفتاح وجابر،٢٠٠٥).

عملية مراقبة الذات تعتبر مسئولة عن تحديد مهمة التذكر وتقديم تغذية راجعة ذاتية عـن التقدم في مهمة التذكر ومدى صعوبتيها، وفعالية استراتيجيات التذكر ونجاح العمليات التنظيمية وتمكن الفرد من الحصول على معرفة ذاتية عن مستوى ووظائف الذاكرة (نوفل، ٢٠٠٧).

مكونات ما وراء الذاكرة

توصل كل من فلافيل ووليمان (Flavell&& Wllyman,١٩٧٧) من خلال أبحاثهما حول الموضوع إلى تصنيف مكونات ما وراء الذاكرة بحيث ميزا فيه بين سمتين أساسيتين لها وهما:

أ. **الحساسية:** وتتضمن المعرفة حول الحالة والوقت الذي يكون بهما نشاط الذاكرة ضرورياً، فعلى سبيل المثال يحتاج الفرد أن يعي بأن مهمة محددة في وضع محدد تتطلب استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة، وهذا يتماشى مع المعرفة الإجرائية والتي تشير إلى نشاطات الذاكرة التي تتم غالباً بشكل تلقائي(أوتوماتيكي)، ولا تحتاج لقدر كبير من الوعي وعلى النقيض من ذلك فإن تصنيف سمة المتغيرات يتماشى مع المعرفة التصريحية والتي تشير إلى وعي صريح ومعرفة حقيقية بأن الأداء لمهمة معينة في الذاكرة يتأثر بعدد من العوامل أو المتغيرات.

ب. **المتغيرات:** وتتضمن ثلاثة أجزاء مكونة مختلفة وهي: (الشخص، المهمة، وإستراتيجية المعرفة أو التذكر)، وكمثال على متغير الشخص هو: استخدام الفرد لقدرات الذات على التذكر والتي تتضمن أفكاراً واضحة لدى الفرد حول مدى قوة أو ضعف ذاكرته، وأما المتغير الثاني وهو متغير المهمة: فهو يرجع إلى المعرفة حول خصائص مهام التذكر التي تجعلها أسهل (كالمواضيع المعروفة مسبقاً والارتباطات ذات الدلالات الواضحة)، أو التي تجعلها أصعب للتذكر(كالقوائم الطويلة ووقت الدراسة القصير)، بمعنى العوامل التي تؤثر في مستوى تذكر المعرفة، وثالثاً فإن متغير الإستراتيجية يتضمن المعرفة حول استخدام استراتيجيات الترميز واستراتيجيات التخزين واستراتيجيات الاسترجاع وفائدة استخدام هذا الأداء دون ذلك، بمعنى معرفة كيفية تخزين واسترجاع المعلومات بفاعلية.

وبالرغم من أن فلافيل وويلمان بين هـذه المتغيـرات الثلاثـة (الـشخص والمهمـة والإستراتيجية) إلا أنهما افترضا أن هناك معرفة يجب اكتسابها متعلقة بالتفاعل بين متغيـرات الفرد والمهمة والإستراتيجية. فالأشخاص ذوو المعرفة المتطورة بما وراء الذاكرة لا يعتبـرون متغيرات ما وراء الذاكرة أنها مستقلة عن بعضها البعض، بل هي مترابطة ومتفاعلة ومتداخلة، فمثلا الأفراد المختلفون لا يستطيعون حل المشكلة بنفس الطريقة وبنفس الدرجة مـن الإتقـان، لأنه هنا تتفاعل تلك المتغيرات الثلاثة معا واختيار الإستراتيجية لحـل المـشكلة يعتمـد علـى خصائص الفرد وخصائص المهمة، وما يمتلك مـن اسـتراتيجيات دقـة مـا وراء الـذاكرة. (نوفل، ٢٠٠٧).

ويعتبر مفهوم دقة مراقبة ما وراء الذاكرة، أو حكم مصدر التعليم وهو تقييم الثقة بـأداء الذاكرة، وهو الجزء الأساسي من عملية مراقبة التعليم التي هي من عمليات ما وراء الـذاكرة، ويملك الفرد هذه الدقة عندما يكون قادراً على التنبؤ بقدرته على تذكر البنود التـي يتوقـع أن يتذكرها، والبنود التي لا يستطيع أن يتذكرها مقارنة بالأداء الفعلي للذاكرة، وإذا كـان التنبـؤ صحيحاً فهنا يكون لديه دقة ما وراء الذاكرة عالية، فهذه الدقة هي أساس عملية مراقبة ما وراء الذاكرة. ويمكن لأحكام ما وراء الذاكرة أن تكون دقيقه لدى الأفراد في التعلم ضـمن الـشروط المثالية التالية: (Nelson,١٩٩٦).

١. أن يتم تعلم المادة بشكل زائد، بدلاً من المرور عليها سريعاً.
٢. أن تكون المادة متوسط الصعوبة.
٣. أن يكون التعليم مقصوداً، بدل أن يكون عرضياٌ.
٤. أن يؤجل أشخاص أحكامهم، بدل من أن يتخذوا حكمهم فوراً بعد التعليم.

كما يقصد به أن أحكام ما وراء الذاكرة عند الأشخاص تكون دقيقة تماما عندما تكون المهمة واضحة، والمادة مألوفة لديهم إلى حد كبير، والتعلم مقصوداً وعندما تكون الأحكام المتعلقة بقابلية تذكر مادة ما متأخرة وليست فورية.

أحكام ماوراء الذاكرة

تصنف إحكام ماوراء الذاكرة إلى ثلاثة أشكال هي:(عيسى,٢٠٠٤)

أحكام سهولة التعلم

تتم هذه الأحكام قبل عملية اكتساب المعلومات,وتعتبر احكاما استنتاجية, وتعتمد على العناصر التي لم يتم تعلمها بعد, وهذه الاحكام تُعد تنبؤ لما سيكون سهلا او صعبا في عملية التذكر سواء من حيث معرفة العناصر التي ستكون سهلة والاستراتيجيات المساعدة لجعل عملية التعلم والتذكر اكثر سهولة.

أحكام التعلم

يُقصد بها الحكم على الفرد هل أتقن حفظ المادة التي تعلمها, اثناء او بعد عملية اكتساب المعلومات وتُعد من التنبؤات باداء اختبار في المستقبل حول العناصر التي تم استدعاؤها في الوقت الحالي.

أحكام الشعور بالمعرفة

يُقصد بها احساس الفرد بأنه يعرف المعلومة وانه سيتذكرها, وتتم أثناء او بعد عملية اكتساب المعلومات, وتُعد احكاما حول ما اذا ان عنصرا ما لم يتم استدعاؤه في الوقت الحالي,ونحن على علم به او اننا سنسترجعه في اختبار تالي.

سمات ما وراء الذاكرة (met memory properties)

من خلال الأبحاث حول ما وراء الذاكرة أشارت النتائج إلى أن هناك أربع سمات لما وراء الذاكرة وهي كما يلي:(١٩٩٢) Hertzog

١- **الواقعية بالذاكرة:** وتعني معرفة كيفية عمل الذاكرة، ومعرفة مهمات وعمليات واستراتجيات التذكر، وقد ذكر (hultsch&Herzog) عدم توفر هذه المعرفة يؤدي إلى ضعف اختيار إستراتيجية فعالة لتنفيذ المهمة، وضعف القدرة على اختيار الإستراتيجية المناسبة لما يمتلكه الشخص في نظام الذاكرة.

٢-**دقه مراقبة الذاكرة** (memory monitoring accuracy): وتعني وعي لأداء الذاكرة مستقبلاً، والأداء الحالي للذاكرة، والتنبؤ بدقة أحكام التعلم فدقة ما وراء الذاكرة تعتبر مظهراً مهماً من مظاهر التنبؤ بأداء مهمات الذاكرة، وهذا التنبؤ يتطلب عنصرين أساسيين لأداء المهمات هما: دقة المعرفة المتعلقة بالذاكرة، والوعي حول حالة المعلومات في الذاكرة.

٣-**الفاعلية الذاتية للذاكرة** (memory self efficacy): وتعني إحساس الفرد وقناعته بمدى براعته في استخدام ذاكرته في الموقف الذي تطلب استخدامها، والقضية المهمة هنا أن اعتقادات الشخص عن ذاكرته تؤثر على اختبارات سلوك الذاكرة لديه في المستقبل.

٤-**ارتباط الذاكرة بالانفعالات** (memory related affection): وهي المشاعر والحالات الانفعالية التي ترتبط أو تتولد عن المواقف التي تتطلب استخدام الذاكرة وعمليات التذكير، فهناك انفعالات مختلفة ترتبط بعملية التذكر، أو تنتج عن تذكر أو استرجاع مواقف معينه تتطلب جهداً معينا وانفعالات، مثل: القلق والتعب، والحزن، والاكتئاب، وقد يكون لهذه الانفعالات تأثير سلبي أو إيجابي على أداء الذاكرة بشكل عام وهذا ما اكتشفه العلماء لاحقاً وهو الذاكرة الانفعالية.

ثانياً: أساليب التفكير

ماهية الأساليب: تشير الدراسات في علم النفس المعرفي إلى أن الأفـراد يختلفـون فـي الطرق التي يستخدمونها في معالجة المعلومات التي يتلقونها والتي يستخدمونها في التفاعل مـع المواقف والإشكالات الحياتية التي يواجهونها.

وللأسف لاقت الأساليب القليل من الاهتمام عما تستحقه، وبيان أهميتها ودورها في مـا يوظفه الفرد من خبرات، والتي تشير العديد من الدراسات إلى أن كلاً من النجاح والفشل والذي يُعزى غالباً إلى القدرات يرجع في قسم كبير منـه إلـى الأسـلوب أو التفـصيلات الفرديـة (صالح،٢٠٠٨).

ويستخدم مصطلح الأسلوب للدلالة على مجموعة من الأنشطة والخصائص والـسلوكيات التي تظهر بشكل ثابت لفترة من الزمن. ومع زيادة الفرد ووعيه بأسلوبه، فإن ذلك سيؤدي إلى تحسين أداءه، وتشكيل حس ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مـع مواقـف الحيـاة المختلفة.

وقد عرّف جريجورنكو، وسـتيرنبرج (Grigorenko& Sternberg,١٩٩٥) أسـلوب التفكير بأنه: عملية عقلية معرفية تؤثر بشكل مباشر فـي طريقـة وكيفيـة تجهيـز ومعالجـة المعلومات والتمثيلات العقلية والمعرفية داخل العقل الإنساني.

كما عرّفها ستيرنبرج Sternberg (خضير وايمان,٢٠١١) بأنها طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، وهو ليس قدرة وإنما هو تفضيل لاسـتخدام القـدرات ويقـع بـين الشخصية والقدرات (الشخصية – أساليب التفكير – القدرات) .

وتعتبر من الأنظمة المفضلة والمتفاعلة والتي يعتمد بعضها على البعض الآخر، فهي تجمع السمات الأساسية النظرية والجسمية التي تكونت في مستهل الحياة، ولا تخضع لتغير أساسي (عبدالله، ٢٠٠١).

نظريات تحدثت عن أساليب التفكير:

نظرية مندكس (Mindex)

ترى هذه النظريه أن أسلوب التفكير هو طريقتنا الخاصة في معالجة المعلومات، أي الطريقة التي نكتسب بها المعرفة، وننظم بها أفكارنا، ونشكل وجهات نظرنا وآراءنا، ونُعّبر من خلالها عن مكونات ذاتية لآخرين. وترى نظريه مندكس Mindex أن أصحاب الجانب الأيسر للدماغ ذوو أسلوب تفكيري تحليلي، وأصحاب شخصيات باردة بينما أصحاب الجانب الأيمن ذوو أسلوب تفكيري حسي وأصحاب شخصيات دافئة. أما بالنسبة للناحية المادية والتجريدية من الدماغ فالماديون يكون تفكيرهم وسيلياً بينما التجريديون يكون تفكيرهم مفاهيمياً (حبيب،١٩٩٥).

نظرية هاريسون وبراميسون (Harrison & Bramson)

صنف هذان العالمان التفكير من حيث أساليبه إلى مجموعة من الطرق الفكرية التي يعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لدية حيال ما يواجه من مشكلات ومواقف، وفي هذا الإطار توصل هاريسون، وبرامسون Harrison & Bramson إلى خمسة أساليب للتفكير هى: التفكير التركيبي، التفكير المثالي، التفكير العلمي، التفكير التحليلي، التفكير الواقعي، وقد اكتشفت هذه النظرية طبيعة الارتباطات بين السلوك الفعلي وأساليب التفكير، كما توضح ما إذا كانت هذه الأنماط ثابتة أم قابلة للتغير، وكيفية نمو الفروق الفردية في هذه الأنماط، وكشف هذه النظرية العلاقة بين أساليب التفكير من التفكير الوظيفي التفكير الذاتي (حبيب, ١٩٩٦).

نظريه التحكم العقلي الذاتي لسترنبرج Mental Self Government)

من أهم العلماء الذين اهتموا بدراسة أساليب التفكير العالم روبرت ستيرنبرج (Sternberg,١٩٩٤،) في كتابه (أساليب التفكير) (Thinking) إذ يعرف أسلوب التفكير: بكافة الطرق المفضلة، فالتفكير لدى الفرد ليس قدره، بيد أن أسلوب التفكير يبين كيفية توظيف القدرات التي يتملكها الفرد تجاه قضية ما. ويضيف ستيرنبرج أن الفرد يملك بروفيلات من الأساليب، وقد اقترح في هذا السياق نظريته المسماة (التحكم العقلي الذاتي) حكومة الذات العقلية Mental Self Government، حيث يشبه الناس بالمدن والأقطار التي تحتاج إلى تنظيم وضبط، أن الفكرة الرئيسة في هذه النظرية أن هناك عدداً من الأشياء المتشابة بين الفرد وتنظيم المجتمع حيث أن المجتمع بحاجة إلى تشريعات وقوانين لتنظيم سير أموره، وكذلك بالنسبة إلى الفرد الذي يحتاج إلى تنظيم أموره، وبالتالي تقرير أولوياته كما تفعل الحكومة، كما أن الحكومة تحتاج إلى تحديد مصادر لتستجيب إلى التغيرات التي تحدث في العالم، كما أن هناك عقبات تعترض الحكومة، و الفرد أيضا معرض لوجود عقبات تعترض سير تقدمه (حبيب ١٩٩٥).

ولهذه النظرية خمسة أبعاد هى:

أولا:أساليب التفكير من حيث الوظيفة:

١. الأسلوب التشريعي (Legislative Style): وأصحاب هذا الأسلوب يفضلون الابتكار، والتجديد، والتصميم، والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة، ويفضلون المهن التي تُمكّنهم من توظيف أسلوبهم التشريعي مثل كاتب مبتكر، فنان، أديب، مهندس، معماري، سياسي أو صانع سياسة.

٢. الأسلوب التنفيذي(Executive Style): ويميز الأفراد الذين يميلون لاتباع القواعد الموضوعية، ويميلون إلى تطبيق القوانين وتنفيذها والتفكير في المحسوس، ويتميزون بالواقعية

والموضوعية في معالجتهم للمشكلات، ويفضلون المهن التنفيذية مثل: المحامي، مدير، رجل الدين.

٣. الأسلوب الحكمي (Judicial Style): وأصحاب هذا الأسلوب يميلون إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وكتابة المقالات النقدية ولديهم القدرة على التخيل والابتكار ويفضلون المهن المختلفة مثل: كتابة، النقد وتقييم البرامج والإرشاد والتوجيه (صالح، ٢٠٠٨).

ثانيا: أساليب التفكير من حيث المستوي

١. الأسلوب العالمي (Golbal Style): ويتصف هؤلاء الأفراد بتفضيلهم للتعامل مع القضايا المجردة والمفاهيم العالية، والتغير والتجديد والابتكار، والمواقف العامة، والعموميات ويتجاهلون التفاصيل.

٢. الأسلوب المحلي (Local Style): ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بتفضيل المشكلات المادية التي تتطلب عمل التفاصيل، ويتجهون نحو المواقف العملية ويستمتعون كثيراً بالتفاصيل.

ثالثا: أساليب التفكير من حيث النزعة

١. الأسلوب المتحرر (Liberal Style): ويتصنف أصحاب هذا الأسلوب بالذهاب فيما وراء القوانين والإجراءات، والميل إلى الغموض والمواقف غير المألوفة، ويفضلون أقصى تغيير ممكن.

٢. الأسلوب المحافظ (Conservation Style): ويتصنف هؤلاء الأفراد بالتمسك بالقوانين، ويكرهون الغموض ويحبون المألوف ويرفضون التغيير، ويتميزون بالحرص والنظام.

رابعا: أساليب التفكير من حيث الشكل

١-الأسلوب الهرمي (Hierarchic Style): يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشـــياء كثيرة في وقت واحد، ويضعون أهدافهم في صورة هرمية على حسب أهميتهما وأولويتها، ولا يعتقدون بمبدأ الغاية تبرر الوسيلة، ويبحثون دائما عن التعقيد، ومرنـــون ومنظمـــون جـــدا، ومدركون للأولويات، ويتميزون بالواقعية والمنطقية في تناولهم للمشكلات.

٢-الأسلوب الملكي (Monarchic Style): ويتصف هؤلاء الأفراد بالتوجيه نحو هـــدف واحد طوال الوقت، تمثيلهم للمشكلات مشوش، متسامحون، مرنون، لديهم إدراك قليـــل نـــسبياً بالأولويات والبدائل، يفضلون الأعمال التجارية والتاريخ والعلوم، منخفضون في القدرة علـــى التحليل والتفكير المنطقي.

٣-الأسلوب الاقلي (Oligarchic Style): يتصنف هؤلاء الإفراد باندفاعهم خلال أهداف متساوية الأهمية متوترين، مشوشون، لديهم العديد من الأهداف المتناقضة.

٤-الأسلوب الفوضى (Anarchic Style): يتصنف هؤلاء الأفراد بأنهم مـــدفوعون مـــن خلال خليط من الحاجات والأهداف، عشوائيون في معالجتهم للمشكلات، من الصعب تفـــسير الدوافع وراء سلوكهم، مشوشون ومتطرفون في مواقفهم ويكرهون النظام.

خامسا: أساليب التفكير من حيث المجال

١-الأسلوب الداخلي (Internal Style): يفضلون العمل بمفردهم منطـــوون ويتميـــزون بالتركيز الداخلي يميلون إلى الواحدة ويستخدمون ذكائهم في الأشـــياء ولـــيس مـــع الآخـــرين ويفضلون المشكلات التحليلية والابتكارية.

٢-الأسلوب الخارجي (External Style): يتصف أصحاب هذا الأسلوب بأنهم يميلون إلى الانبساط والعمل مع فريق، ولديهم حس اجتماعي ويكونون علاقات اجتماعية ويساعدون في حل المشكلات الاجتماعية.

وتتميز هذه النظرية بمجموعة من المبادئ، وهي الأساليب المفضلة في استخدام القدرات وليس القدرة نفسها والتنسيق بين الأساليب والقدرات يؤدى إلى توليفة أكبر من مجموع أجزائها، بمعنى أن الأساليب مهمة لنوعية العمل الذي نختار، ويمتلك الأفراد مجموعة من الأساليب وليس أسلوبا واحدا فقط، وأنهم يتباينون فيما بينهم في قوة تفضيلهم للأساليب، وكذلك في مرونتهم للأساليب. وتعد أساليب التفكير التي يتملكها الأفراد دينامية، أي أنها متغيرة مع العمر وليست ثابتة، كما تختلف أساليب التفكير من فرد إلى آخر تبعاً لاختلاف المدخلات البيئية التي يتعرض لها الفرد، والأساليب يمكن قياسها. والأساليب الأفضل في وقت ما قد لا تكون الأفضل في وقت آخر، كما أن الأساليب الأفضل في مكان ما قد لا تكون الأفضل في مكان آخر، والأساليب يمكن تعلمها (Zhang&&Sternberg ٢٠٠٥).

وبحسب ستيرنبج يمكن تحدد خصائص الأفرد في عدة أبعاد كما يلي:

١- **البعد الوظيفي للسلطة (Functions)** ويشمل هذا البعد أساليب التفكير التالية:

أ. (Legislative): ويميل أصحابه إلى عمل المشاريع، ويفضلون الأنشطة المدرسية التي تظهر من خلال أفكارهم الخاصة، كما يفضلون التعلم عن طريق التجربة، وكتابة القصص والشعر والموسيقي وغيرها.

ب. الأسلوب التنفيذي أو الإجرائي (Executive): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى كتابة البحوث والتقارير، وينفذون تعليمات المعلمين ومدير المدرسة دون تردد، ويذاكرون فقط

ما هو مطلوب منهم، ويفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقا، ويتبعون الطرق التقليدية في حلها.

ج. الأسلوب القضائي (Judicial): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى التقيـيم وإصـدار الأحكام وانتقاء الآخرين، ويتميزون بالقدرة على تحليل أفكارهم وأفكار زملائهـم، ويتميـزون بالقدرة على ربط الموضوعات التي يدرسونها بموضوعات أخري مرتبطة بها.

٢- **أشكال السلطة (Forms)**: ويشمل هذا البعد أساليب التفكير التالية:

أ. الأسلوب الملكي (Monarchic): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الإنهاك في عمل واحد، وتوجيه كامل طاقتهم نحو إنجاز هذا العمل بدقة، ولديهم إدراك قليل نـسبياً والأولويـات والبديل، منخفضوا القدرة على التحليل والتفكير المنطقي.

ب. الأسلوب الهرمي (Hierarchic): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى ترتيب أولويات العمل، وهم منظمون جداً في حل المشكلات، وفي اتخاذ القرارات، ويتميزون بالواقعية المنطقية في حلهم للمشكلة، ويميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة.

ج. اسلوب الأقل(Oligarchic) : ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى تنفيذ الكثير من مهام في الوقت ذاته بدون تحديد أولويات العمل، ولا يواصلون العمل من أجل تحقيق أهدافهم؛ لأنهـا عادة ما متناقضة.

د. الأسلوب الفوضوي(Anarchic): يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى اسـتخدام طـرق عشوائية وقوية في تدريب أولويات عملهم، وليس لديهم أهداف واضحة، ويعالجون المـشكلات بطريقة عشوائية، ويقيمون بعمل الأشياء لا يهتمون بأكملها.

٣- **مستويات السلطة (Levels)** يشمل هذا البعد أساليب التفكير التالية:

أ–الأسلوب العالمي أو الشمولي(Globl Style) : ويميل أصحاب هــذا الأســلوب إلــى التركيز على العموميات والتجريديات في التعامل مــع الأحــداث اليوميــة، ولا يميلــون إلــى التفاصيل، ويميلون إلى التخيل ويفضلون التغيير والتجديد والابتكار.

ب– الأسلوب المحلى (Local Style): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى التركيز علــى التفاصيل والدلائل الحسية المباشرة، ويتوجهون نحو المواقف العملية، ويفضلون التعلم خطــوة بخطوة.

٤- **مدى السلطة (Seopes)** ويشمل هذا البعد أساليب التفكير التالية:

أ. الأسلوب الداخلي (Internal Style): يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى العمل بــشكل فردي بمعزل عن مشاركة الآخرين، فعملهم وعلاقتهم الاجتماعية منخفضة.

ب. الأسلوب الخارجي (External) : يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى مشاركة الآخرين في أعمالهم ومواجهة المشكلات التي يواجهونها فــي الحيــاة العامــة، منبــسطون وعلاقــتهم الاجتماعية واسعة.

ج. النزعة إلى السلطة (Leanings): يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى تحدى كل ما هو تقليدي، وعمل الأشياء بطريقة جديدة ومبدعة، لا يتبعون القوانين، يستمتعون في التعامــل مــع المواقف الغامضة، أي أنهم ابتكاريون في التعامل مع المواقف، ويفضلون الأسئلة التي تــستثير تفكيرهم ويفضلون طرق جديدة في حل المسائل.

د. الأسلوب التقليدي(Conservation): يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل الأشــياء بالطرق التقليدية، وبالطرق التي تم تجريبها سابقا، ويلتزمون بما هــو موجــود فــي الكتــاب المدرسي، ويفضلون الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها إجابة واحده فقط.

ثانيا: الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً للدراسات السابقة عن موضوع ما وراء الـــذاكرة، وأساليب التفكير، وفيما يلي عرضاً لتلك الدراسات التي قامت الباحثة بمراجعتها مرتبة من الأقدم للأحدث:

أولا:الدراسات المتعلقة بمكونات ما راء الذاكرة:

قام شاموت (Chamot،١٩٨٨) بدراسة هدفت إلى المقارنة بين اســـتراتيجيات مـــا وراء الذاكرة التي يستخدمها الطلبة الفعالون، والطلبة غير الفعـــالين فـــي تعلـــم اللغتـــين الروســـية، والإسبانية. وتوصلت الدراسة إلى أن كلا الطلبة الفعالين وغير الفعالين يستخدمون استراتيجيات متشابهة في تعلمهم، ولكن الطلبة الفعالين يستخدمون مدى أوسع مـــن اســـتراتيجيات مـــا وراء الذاكرة وما وراء المعرفة كاستراتيجيات المراقبة والتقييم الذاتي والتخطيط وحل المشكلة، كمـــا أنهم يستخدمون استراتيجيات تركز على الهدف مباشرة وبطريقة أكثر قصدية وأكثر وعياً فـــي استخدام الاستراتيجيات؛ مما يدلل على أهمية تلك الاستراتيجيات لعمليات ما وراء الذاكرة التي تعين على التعلم.

وقام هنري ونورمان (Henry,& Norman,١٩٩٦) بدراسة هدفت الي فحص العلاقات بين (عمليات ما وراء الذاكرة واستخدام استراتجيات التذكر البسيطة وأداء الذاكره) على أطفـــال في عمر(٤-٥) سنوات، حيث قدم للأطفال مهمتين من مهمات الذاكرة وهما(مدى تذكر الصور المعروضة، والاسترجاع الحر لأسماء ألعاب معروضة)، وقد سجلت استجاباتهم على المهتمين، وقدمت لهم أيضا مهمتين تتضمنان عمليتين من عمليات ما وراء الذاكرة وهما (التنبـــؤ بـــأداء الذاكرة وهي عملية مراقبة التعلم وعملية وعي المعرفة) وبناء عليه فقـــد أظهـــرت النتـــائج أن الأطفال الذين قاموا بتسمية الصور في المعرض واستطاعوا تسمية ألعاب يمتلكون مدى تـــذكر

أعلى من الأطفال الذين استرجعوا أسماء الألعاب فقط، أو لم يستخدموا استراتيجيات تذكر على الإطلاق.

وهدفت دراسة أخرى لفان إيدي وكوتزي (Van Ede&Coetzee,١٩٩٦) إلى اكتشاف العوامل المكونة لكل من ماوراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار،والحمل العقلي عند التلاميذ باستخدام مقياس شامل أعد خصيصاً لقياس كل من ماوراء الذاكرة واستراتيجيات التذكر وأساليب الاستذكار، تكونت العينة من (٢٨٨) طالب وطالبة من طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن هناك ثلاث عمليات أو مكونات رئيسية لما وراء الذاكرة، وهي المراقبة والوعي وتنظيم العمليات التذكرية أو التمثيل العقلي للمعلومات، وكذلك أشارت النتائج إلى أن هناك أربع استراتيجيات للذاكرة تستخدم بصورة شائعة هي: استراتيجيات ترميز المعلومات، واستراتيجيات التسميع، واستراتيجيات التنظيم، واستراتيجيات التصور العقلي، وكذلك أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة أساليب للاستذكار، هي الفهم والاستيعاب ومدخل طرح الأسئلة وتدوين الملاحظات حول المعلومات المهمة.

كماهدفت دراسة الشريف وسيد (٢٠٠٠) للكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي لاستراتيجيات ما وراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره على التحصيل واتجاهات الطلبة المعرفية نحو الإستراتيجية، والتعرف على مدى فعالية هذا البرنامج كطريقة للتحكم عند الاستذكار في تحسين التحصيل الاكاديمى للطلاب منخفضي التحصيل في مادة علم النفس بكلية التربية، ومعرفة اتجاهات الطلاب المعرفية نحو تطبيق الإستراتيجية والالتزام بها للدراسة أو الاستذكار. وتكونت العينة من (٨٧)طالباً وطالبةً. وقد تم شرح البرنامج التدريبي لما وراء الذاكرة للمجموعة(أ)، والمجموعة (ب) تم لها الشرح والتدريب، ولم تتلق المجموعة الضابطة أية تعليمات بشأن هذا البرنامج. وقد توصلت الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي تم الشرح

والتدريب كانت أكثر كسباً وتحسناً في التحصيل الدراسي بالمقارنة بالمجموعة التجريبية (أ) والتي تم شرحها فقط، كما كانت هناك فروق دالة بين التحصيل القبلي والبعدي لصالح التحصيل البعدي في المجموعتين (أ و ب)، كما أظهرت النتائج أيضا أن اتجاهات المجموعة (ب) نحو استخدام هذه الإستراتيجية عند الاستذكار كانت أفضل من اتجاهات طلاب المجموعة (أ) والمجموعة (ب) الضابطة.

وقام موسى (٢٠٠١) بدراسة أثر استخدام استراتيجية لما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي في تحسين أنماط الفهم والوعي المعرفي القرائي، وقد تم تدريس المجموعة التجريبية موضوعات القراءة وفق استراتيجيات لما وراء المعرفة لقياس أثرها على عملية الوعي المعرفي، وتبين أن الطلاب يستخدمون تلك الإستراتيجية عندما يواجهون صعوبات في الفهم، فيكون وعي الطالب بجوانب الضعف والقوة فيما يقرأ دافعاً في إعادة النظر في الأساليب والأنشطة الذهنية والأدائية التي استخدمها، ومن ثم إجراء التعديلات اللازمة من حذف وإضافة وتعديل لتحسين التعلم. فأكدت النتائج فاعلية هذه إستراتيجية (التساؤل الذاتي) في تحسين الوعي المعرفي القرائي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة المشاغلة (٢٠٠٤) الكشف عن تأثير التعلم بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة، وتحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية، واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) طالباً من طلبة الصف السادس في مدرسة عبد الملك بن مروان في مدينة عمان تم اختيارهم بالطريقة العشوائية.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في ثلاثة من خمسة من الاختبارات البعيدة لعمليات ما وراء الذاكرة وذلك لصالح ألمجموعه التجريبية

وقام الحاروني وعلي (٢٠٠٤) بدراسة ما وراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبؤية للتحصيل الاكاديمى لدى طلاب التعليم الثانوي العام. هدف الدراسة إلى التنبؤ الأكاديمى في ضوء ما وراء المعرفة واستراتيجيات الذاكرة للتعلم لــدى طــلاب الــتعلم الثانوي العام. وقد بلغ عدد العينة (٨٠) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي العام، وطبق عليهم مجموعة من الأدوات تمثلت في قائمة ما وراء المعرفة، واســتراتيجيات التــذكر، ومقيــاس الدافعية للتعلم وقد كشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية دالة إحــصائياً بــين المتغيــرات الدراسية، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفــضين فــي التحــصيل فــي متغيرات الدراسة لصالح المرافعتين في التحصيل، كمــا توصــلت الدراســة الــى أن متغيــر استراتيجيات التذكر من أفضل المتغيرات تنبؤاً بالتحصيل.

قام (Nakatoni,٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة اثر تدريب مراقبة التعلم مــع التغذيــة الراجعة في مقابل تقديم التغذية الراجعة فقط وذلك في الأداء للاســترجاع (أداء الــذاكرة)، وعملية مراقبة التعلم والفعالية الذاتية، واتخذت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ومــن أجــل تحقيق هدف الدراسة شارك في عينة الدراسة(٤٨) طالباً جامعياً يدرســون فــي شــعبتين مختلفتين لعلم النفس التربوي، وكانت أدوات القياس هي علامات الاختبــارات الجامعيــة، ومشروع المادة، والعلامات على مقياس الفعالية الذاتية، وأظهرت النتائج مــايلي: تــدريب المراقبة مع التغذية الراجعة حسّنت من دقة مراقبة الــتعلم، وحــسّنت أداء الــذاكرة علــى الامتحانات، وعلى مشروع المادة أكثر من تقديم التغذية الراجعة فقط. وأن الطلبــة الــذين تحسنت علامات امتحاناتهم تحسنت الفعالية الذاتية لديهم بدرجة معتدلة.

كما قام عبدالفتاح وجابر(٢٠٠٥) بدراسة فعالية برنامج مقترح لتحسين الــوعي بنــسق الذاكرة لدى عينة من طالبات الجامعة، وهدفت الدراسة إلى فهم وتفسير مفهوم الــوعي بنــسق

الذاكرة (ما وراء الذاكرة) بمكونيه (المعرفي والتحكمي)، وإعداد برنامج تدريبي مقترح يمكن أن يسهم في تحسين الوعي بنسق الذاكرة تم تطبيق البرنامج على عينة عشوائية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية شعبة الطفولة بكلية التربية، وأظهرت النتائج إلى وجــود فــروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه التطبيق البعدي لكل من المكون المعرفي والتحكمي، وتشير النتائج إلى أن جميع قيم حجم التأثير من النوع القوي، الوعي بتشخيص مدى السهولة والصعوبة في معالجة المهام والوعي بانتقاء واستخدام الاستراتيجية الملائمة للمهام،والوعي بمراقبة وتنظــيم وتقــويم الذات. وتشير النتائج إلى فعالية البرنامج المقترح في تحسين الوعي بنسق الذاكرة.

وقام الكيال (٢٠٠٦) بدراسة عن أثر مقدار معلومات ما وراء الذاكرة في فاعلية استخدام المتعلم لا ستراتيجيات التعلم المعرفية، وهدفت الدراسة إلى محاولة إثراء المعرفة عن طريــق عرض وتوضيح مفهوم ما وراء الذاكرة ومكونيه المعرفي والتحكمي واستراتيجياتهم المختلفــة وقد تضمنت عينة البحث (٤٦) طالبة من طالبات برنامج علم النفس، وقد أشارت النتائج إلـــى عدم وجود فروق بين درجات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبيـــة الثانيـــة فـــي المكون المعرفي والتحكمي لما وراء الذاكرة واستراتيجيات التعلم المعرفية قبل التـــدريب علـــى مقدار المعلومات، ووجود فروق بين درجات التجربة الاولى والتجربـــة الثانيـــة فـــي المكـــون المعرفي والتحكمي لما وراء الذاكرة والاسراتيجيات المعرفية بعد التدريب على مقدار معلومات ما وراء الذاكرة واستراتيجيات التعلم المعرفية لصالح المجموعة التجريبية الثانية وكذلك وجـــود فروق بين درجات الطالبات في التجربة الاولى والتجربة الثانية في القياس البعدي مـــن حيـــث الوعي بسعة ذاكرة المهام والوعي بسهولة وصعوبة معالجة المهام والوعي بالمراقبـــة الذاتيـــة والوعي بالتنظيم الذاتي لعمليات الذاكرة والوعي بالتقويم الذاتي لعمليات الذاكرة واســـتراتيجيات التعلم المعرفية،وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

هدفت دراسة عفيفي (٢٠٠٦) إلى تحديد أسهام كل من مكونات ما وراء الذاكرة (الوعي، التشخيص، المراقبة، التنظيم، واستراتيجيات ما وراء الذاكرة)، والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، والكشف عن الفروق بين الطالبات المرتفعات ومنخفضات التحصيل، في مكونات ما وراء الذاكرة، والتوجهات الدافعية. وقامت الباحثة باستخدام مقياس مكونات ما وراء الذاكرة، ومقياس التوجهات الدافعية في التعلم كأدوات للدراسة. بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (٢٠٠) طالبة، بينما بلغت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٠) طالبة للصف الأول ثانوي، توصلت الدراسة إلي وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين مكونات ما وراء الذاكرة، والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، والتحصيل الدراسي، وكذلك وجود فروق دالة بين الطالبات مرتفعات، ومنخفضات التحصيل الدراسي في كل مكونات ما وراء الذاكرة، والتوجهات الدافعية (الداخلية والخارجية)، لصالح الطالبات مرتفعة التحصيل الدراسي.

كما هدفت دراسة سليمان(٢٠٠٧) إلى التعرف إلى فعالية التدريب على العزو السببي، والتدريب على ما وراء الذاكرة، وكلا التدريبين معاً في تحسين الدافعية الأكاديمية، والكفاءة الذاتية، والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال تعديل أساليب العزو الخاطئة، وما وراء الذاكرة لديهم. تكونت العينة من (٧٢) طالباً وطالبة، من ذوي صعوبات تعلم من الصف الخامس قسمت إلى (٤) مجموعات ثلاث: مجموعات تجريبية، ومجموعة ضابطة. أظهرت النتائج، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التلاميذ في المجموعة الضابطة، والمجموعات التجريبية.

قام أبو غزال (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ما وراء الذاكرة، ودافعية الإنجاز الدراسي، لدى طلبة جامعة اليرموك، فيما إذا كانت هناك علاقة أرتباطية بين ما

وراء الذاكرة، ودافعية الإنجاز، لدى طلبة جامعة اليرموك، وهل تختلف هذه العلاقة بـــإختلاف جنس الطالب وتخصصه. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٦) طالباً وطالبة، أظهرت النتائج أن مستوى ما وراء الذاكرة، لدى طلبة جامعة اليرموك كان متوسطاً، وأن هناك علاقة ارتباطيـــة موجبة بين ما وراء الذاكرة، ودافعية الإنجاز، وبين مكونات ما وراء الذاكرة الثلاثة (الرضا عن الذاكرة، استراتيجية الذاكرة، أخطاء الذاكرة)، وبين دافعية الإنجاز، واختلفت العلاقة بـــين مـــا وراء الذاكرة ودافعية الإنجاز بأختلاف التخصص لصالح الكليات العلمية.

أما دراسة ماجنو (Magno,٢٠٠٨) فقد هدفت للتعرف على العوامـــل المـــساهمة فـــي الكتابة المتقنة، (كشكل من أشكال التواصل)، وتمثلت هذه العوامل في القراءة الاستراتيجية، وما وراء المعرفة، وما وراء الذاكرة، والقلق من الكتابة، ودرجة ممارسة الكتابة. وتكونت العينة من (١٥٩) طالبا جامعياً(٧٢ من ذكور)، (٨٧ من الإناث)، ممن يدرســـون مقـــرراً فـــي اللغـــة الإنجليزية، وطبق مقياس لكل متغير وقيست الكتابة المتقنة، من خلال كتابة مقالة يراعون فيها قواعد الكتابة المتقنة كما قدرت أيضا الكتابة المتقنة من خلال اختبار الكتابة الانجليزية، وأسفرت الدراسة عن أن العوامل السابقة كانت منبئة بالكتابة المتقنة، وكانت أكثر العوامل المنبئة ما وراء الذاكرة، يليها القراءة الاستراتيجية ثم تنظيم المعرفة من أبعاد ما وراء المعرفة، حيث أســـهمت هذه المتغيرات الثلاثة مجتمعة بنسبة (٥٨%) من تباين درجات الطلا٦+ب على اختبار الكتابة.

قامت حجازي (٢٠١٠): بدراسة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في مواقـــف تعلمية – تعليمية مختلفة في عمليات ما وراء الذاكرة لدى عينة من طلبة الصف السابع في مدينة دبي، وتكونت العينة من (٥١) طالبة من طالبات الصف السابع على شعبتين إحداهما تجريبيـــة وعدد أفرادها (٢٥) طالبة، والثانية ضابطة وعدد أفرادها (٢٦) طالبة. وتم تطبيـــق المواقـــف التعليمة_التعليمية المختلفة والمحكمة من قبل مجموعة من الخبراء والتي تستخدم استراتيجيات ما

وراء الذاكرة الثمانية، ومنها (استراتيجيات التساؤل الذاتي والتقييم الذاتي وإستراتيجية التفكيـــر بصوت مرتفع وغيرها) على أفراد المجموعة التجريبية من خلال مادة اللغة العربية، وبلغ عدد جلسات التطبيق للمواقف المختلفة (٣٢) جلسة في الوقت ذاته استمر تدريس أفـــراد المجموعـــة الضابطة دروس مناهجهم بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالـــة لاســـتخدام استراتيجيات ما وراء الذاكرة في المواقف التعليمية_التعليمـــة المختلفـــة لـــصالح المجموعـــة التجريبية.

ثانياً:الدراسات المتعلقة بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

قام عجوة (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تناول علاقة أساليب التفكير لستيرنبرج بكل من: الذكاء العام والقدرات العقلية الأولية وأنماط معالجة المعلومات، والتحصيل الدراسي. وتكونـــت العينة من (١٣٢) طالباً وطالبة بجامعة المنوفية طبق عليهم قائمة أســـاليب التفكيـــر (الـــصورة الطويلة) واختبار القدرات ثورانس لمعالجة المعلومات باستخدام معاملات الارتباط واختبـــار(t) أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي باستثناء أسلوب التفكير الهرمي الذي ارتبط بالتحصيل الدراسي ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وكذلك عدم وجود ارتباط دال بين أساليب التفكير والذكاء العام، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير باستثناء أسلوب التفكير المحلى والمحافظ، فكان الفروق دالة إحصائيا لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب التخصصات العلمية والأدبية فـــي أساليب التفكير باستثناء أسلوبي التفكير الحكمي والكلي، حيث كانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلب التخصصات الأدبية.

كما قام كل من داى وفيلد هيوزن (Dai & Feldhusen,١٩٩٩) بدراسة لتحقـــق مـــن صدق قائمة أساليب التفكير التي أعدها ستيرنبرج وواجنز في ضوء نظرية ستيرنبرج"الـــتحكم

العقلي الذاتي"، وذلك باستخدام صدق التمييز حيث طبقت قائمة أساليب التفكير، وقائمة الشخصية التي أعدها أيزنك (Eysenk) على عينة من الطـــلاب الموهـــوبين بجامعـــة (Midwestern) بالولايات المتحدة الأمريكية، بلغ قوامها (٩٦) طالباً وطالبة منهم (٥٨) طالبـــاً، (٣٨) طالبـــة. وبحساب معامل ارتباط بيرسون، أسفرت النتائج عن وجود ارتبـــاط موجـــب دال بـــين ســـمة الانبساط_الانطواء وأسلوب التفكير الخارجي ’بينما كان الارتباط سالب وغير دال مع أســـلوب التفكير الداخلي، وعدم وجود ارتباط مع أساليب التفكير (الهرمي،الملكي،الفوضوي)، وخلـــص الباحثان بنتيجة مؤداها أن قائمة أساليب التفكير مستقلة جزئياً عن قائمة أيزنك للشخصية، وهذا يؤكد صدق التميز لقائمة أساليب التفكير، كما أن أساليب التفكير لا يمكن قياسها بمقاييس سمات الشخصية.

قام زهانج (Zhang,٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التحقق من الـــصدق التمييـــزي لقائمـــة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج حيث طبقت قائمة التفكير وقائمة أنماط الشخصية في ضوء نظرية هولاند على عينة من طلاب جامعه هونج كونج،بلغ قوامها (٦٠٠) طالباً وطالبـــة منهم (٢٦٨) طالباً و(٣٣٢) طالبة، وباستخدام معامل الارتباط والتحليل العاملي أظهرت النتائج عدم وجود ارتباط بين أساليب التفكير(الهرمي الاقلي الملكي الفوضى) وقد تشبعت القائمتين على أربعة عوامل فسرت(٦٤%) من التباين الكلي وتركزت أنماط الشخصية وأساليب التفكير فـــي عاملين:الأول فسر(٣١%) من التباين الكلي وتتشبع موجبا بأنماط الشخصية(اجتماعي، بحثـــي) وبأساليب التفكير الحكمي الخارجي بينما تشبع سالبا بأسلوب التفكير الداخلي وفسر العامل الثاني (٣١%) من التباين الكلي وتشبع تشبعا موجبا بأساليب التفكير(التنفيذي–المحلى_المحافظ)بينمـــا جميع العاملين الثالث والرابع_بين أنماط الشخصية وأساليب التفكير إلانة لا يوجد ارتباطات دالة بينهما.

وأجرى رمضان (٢٠٠١) دراسة للتعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل الدراسة المختلفة، في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، والعمر) على عينة مكونه من (٤١٧) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية، والجامعية، أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التفكير الشائعة لدى العينة هي: (التنفيذي، الحكمي، المحلي، التقدمي، والأقلي)، وما وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح التخصصات الأدبية في أسلوبي التفكير العالمي، والداخلي، كذلك وجدت فروق باختلاف العمر الزمني، أو المستوى الزمني.

قام زهانج (Zhang, ٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التحقق من الصدق العاملي لقائمة أساليب التفكير، وذلك بتطبيقها بالإضافة إلى قائمة تورانس لأنماط التفكير على عينة مكونة من (٢١٢) طالباً وطالبة من طلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وباستخدام التحليل العالمي، وأظهرت النتائج تمايز عوامل قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج عن عوامل قائمة أنماط التفكير لتورانس ووجد ارتباط موجب دال بين أساليب التفكير(التشريعي، التنفيذي الحكمي، العالمي بينما وجدت ارتباطية سالبة بين التفكير الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضي، الداخلي، الخارجي، وأنماط التفكير.

وفي دراسة لشلبي(٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية، وتكونت العينة من (٤١٧) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبج وواجنز.وأظهرت النتائج وجود تأثير للتخصص الدراسي على أساليب التفكير: التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والكلي، والتقدمي، والمحافظ، والهرمي، والملكي، والفوضوي، والداخلي، والخارجي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في كل من الأسلوب التشريعي، والحكمي، والهرمي، لصالح الذكور، وفي الأسلوب التنفيذي

لصالح الإناث وعدم وجود فروق في الأساليب الأخرى ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من الأسلوب التشريعي والكلي مع التحصيل.

وأجرى حبيب دراسة (٢٠٠٣) هدفت إلى التعرف بين نشاطي جانبي الدماغ كمحدد لأساليب واستراتيجيات التفكير لدى الأفراد. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (١٧٠) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة حيث أظهرت نتائج الدراسة عن دور نشاط جانبي الدماغ في تحديد استراتيجيات وأنماط التفكير، كما أظهرت النتائج أن هناك دوراً مهماً لنمط التفكير المرتبط بالجانب الأيمن إذ يرتبط هذا الجانب بنمط التفكير الإبداعي، أما الجانب الأيسر من الدماغ فارتبط بنمط التفكير المنطقي.

وأجرى طاحون (٢٠٠٣) دراسة عن أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب الجامعة في كل من مصر والمملكة العربية السعودية، وعلاقتهما ببعض المتغيرات وهي (الجنس، والتحصيل الدراسي والعمر) وقد تكونت العينة المصرية من(١٩١) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية وطلاب الدبلوم بكلية التربية بجامعة الزقازيق و(١٩٧) طالباً وطالبة من كلية المعلمين والمعلمات بالرياض وطلاب دبلوم التوجيه والإرشاد، وقد استخدم الباحث مقياس أساليب التفكير، وأظهرت النتائج وجود اختلاف بين أساليب التفكير التي يفضلها الطلاب المصريين عن الطلاب السعوديين ووجود فروق دالة إحصائيا في العينة المصرية لأسلوبين من أساليب التفكير وهما(التفكير التركيبي، لصالح ذوي التخصصات الأدبية والتفكير التحليلي لصالح ذوي التخصصات العلمية)، بينما لم توجد فروق دالة احصائيا في باقي أنواع أساليب التفكير، بينما العينة السعودية لم توجد فروق دالة أحصائيا في باقي أنواع أساليب التفكير الخمسة لدى كل من التخصصات العلمية والأدبية، ولم تتأكد طبيعة العلاقة بين العمر الزمني وأساليب التفكير، وقد علل الباحث ذلك بتقارب العمر الزمني بين طلاب الدبلوم وطلاب كلية المعلمين.

قام الدردير(٢٠٠٤) بدراسة أساليب التفكير لدى طلاب كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم وبعض الخصائص. هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة أساليب التفكير بخصائص الشخصية (العصابية، الانبساطية، الانفتاح،الضمير الحي، المقبولية)، طبقت قائمة أساليب التفكير قائمة العوامل الخمسة في الشخصية على عينة بلغت (١٧٦) طالباً وطالبة،وباستخدام (معاملات الارتباط والتحليل العالمي،والاختبار التائي) أظهرت النتائج وجود علاقات موجبة دالة إحصائياً بين أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، العالمي، المتحرر، الهرمي، الملكي، الخارجي)، كما توجد علاقات موجبة دالة بين أساليب التفكير(التنفيذي، المحلي، المحافظ)، ونمط العصابية لدى عينة الدراسة.

هدفت دراسة الشمسي(٢٠٠٤) إلى التعرف على الفروق بين الطلبة في أساليب التفكير تبعاً لمتغيري الجنس، والصف، والمرحلة الدراسية، تكونت العينة من (١٩٠) طالباً وطالبة منهم (٨٨) ذكور، و(١٠٢) إناث. منهم (١٠٠) المرحلة الأولى، و(٩٠)، المرحلة الثانية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الطلبة وفق متغيري الصف، والجنس، والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة كل من فجل والهفود (Fjel&Walhovd ,٢٠٠٤) إلى بحث علاقة أساليب التفكير بأنماط الشخصية، بالإضافة إلى مقارنة البناء العاملي لأساليب التفكير لدى عينتين، الاولى (١٠٧) طلاب وطالبات من أمريكا، والثانية (١١٤) طالباً وطالبة من النرويج، طبق عليهم جميعاً قائمة أساليب التفكير"النسخة القصيرة"، وباستخدام معاملات الارتباط والتحليل العاملي أظهرت النتائج وجود تطابق إلى حد كبير بين البناء العاملي لأساليب التفكير في العينتين حيث تشبعت أساليب التفكير على خمسة عوامل: الأول تشبع عليه الأساليب: الحكمي، المتحرر، التشريعي، الهرمي، والثاني تشبع عليه الأساليب: التنفيذي، المحافظ، الملكي، والثالث تشبع عليه

الأسلوبين الأقلي، الفوضوي، والرابع تشبع عليه الأسلوبين: الداخلي، الخارجي، والخامس تشبع عليه الأسلوبين: المحلي، العالمي.

قام فير (Fer,٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى التحقيق من صدق وثبات قائمة التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج في تركيا، حيث تم إعداد نسخة من قائمة باللغة التركية، بالإضافة إلى النسخة الإنجليزية وطبقت النسختين على عينة مكونة من(٤٠٢) من الطلاب المعلمين تم اختيارهم من برنامج تدريس الانجليزية والعلوم والرياضيات باستخدام معامل الارتباط. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين أداء الطلاب على النسختين، تراوحت بين (٠,٤٤%٠,٩٩) وتحقيق للقائمة الجديدة معاملات اتساق داخلي مرتفعة بمتوسط معامل ارتباط (٠,٨٩)وانحصرت قيم معاملات القيم البيئية.

وأجرى بركات (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط التفكير والتعليم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية في ضوء بعض المتغيرات، استخدمت الدراسة أربعة مقاييس هي: مقياس السيطرة الدماغية لقياس أنماط التفكير، ومقياس سيلكمان لقياس التفاؤل والتشاؤم، ومقياس أيزنك للشخصية، ومقياس الاضطربات الانفعالية. طبقت هذه المقاييس على(٦٨) طالباً وطالبة ممن يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة في جامعة القدس المفتوحة في طول كرم بفلسطين. وتوصلت الدراسة إلى أن نمط السيطرة الدماغية السائد كان النمط الأيمن، وأظهرت أيضا عدم وجود فروق بين درجات الطلبة على أنماط السيطرة تعزى لمتغيرات الجنس،وبعد الشخصية التفاؤل–التشاؤم، وبعدي الانبساطية–الانطوائية، الاتزان –الانفعال، وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى على مقياس السيطرة الدماغية تُعزى إلى الاضطرابات الانفعالية (القلق، والاكتئاب، والوسوسة، والمزاجية) لصالح الاضطرابات الانفعالية المزاجية والوسوسة.

وأجرى نوفل(٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية، استخدمت الدراسة اختبار السيطرة الدماغية نصف الكروي تم تطبيقه على (٤٥٣) من طلبة في المراحل الأساسية والثانوية وطلبة الجامعات. أظهرت النتائج شيوع السيطرة الدماغية اليسرى بالمرتبة الأولى ثم السيطرة الدماغية اليمنى بالمرتبة الثانية، ثم السيطرة الدماغية المتوازية بالمرتبة الثالثة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في السيطرة الدماغية تعزى للمرحلة الدراسية لصالح المرحلة الأساسية والثانوية ووجود علاقة بين السيطرة الدماغية ونوع التخصص الأكاديمي.

وقام خضير، وايمان (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التفكير السائدة لدى طلبة الجامعة، والفروق بينهما تبعا لمتغير الجنس،طبقت قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج على عينة بلغت (١٥٣) طالباً وطالبة، وبعد استخدام (معامل ارتباط بيرسون،والاختبار التائي) أظهرت النتائج، بأن أكثر الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة كان أسلوب التفكير (الهرمي) ثم (الخارجي) ثم (الاأقلي) أما أدنى الأساليب شيوعاً لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير (العالمي) ثم (المحافظ) ثم (الداخلي) وأن هناك فروقاً دالة في أسلوبين من أساليب التفكير الأكثر شيوعا تبعاً لمتغير الجنس، وهما أسلوبا التفكير (التنفيذي، والخارجي)، وكلاهما لمصلحة الذكور.

التعليق على الدراسات السابقة

بعد الإطلاع على الدراسات السابقة يمكن تسجيل مايلي:

أولاً: ندرة الدراسات العربية التي تناولت ما وراء الذاكرة في البحث والدراسة حسب علم الباحثة.

ثانياً: لم تجد الباحثه في حدود علمها دراسة جمعت بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لستيرنبرج في الدراسات العربية والأجنبية.

ثالثا: أغلب الدراسات السابقة التي عثرت عليها الباحثة تناولت واحدة من عمليات ما وراء الذاكرة، بينما وجدت الباحثة ندرة الدراسات التي اهتمت بتناول عمليات وراء الذاكرة معاً في البحث، وبعضها تناول تلك العمليات على حده دون اعتبارها من عمليات ما وراء الذاكرة كدراسات في التنظيم الذاتي، او الوعي المعرفي كدراسة (Wong،١٩٨٧) وبعضها الآخر اهتم بدراسة عملية الضبط والتنظيم الذاتي كدراسة. (Corsale and Waters١٩٨٩)

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفا للطريقة والإجراءات التي قامت بها الباحثة في هذه الدراسة من أجل تحقيق هدف الدراسة وهو (العلاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير) على عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين باعتبار متغيري الصف والجنس في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية.

وتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وكيفية اختيار عينة الدراسة والأدوات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة، وكيفية التحقق من مدى صدقها وثباتها، وأسلوب تنفيذها. وتضمن أيضاً وصفاً لإجراءات الدراسة ومتغيراتها المستقلة والتابعة والتصميم الاحصائي المستخدم في تحليل النتائج واستخراج النتائج.

منهجية الدراسة

أعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي، وذلك لمناسبة طبيعة هذا المنهج مع أهداف الدراسة، حيث سيتم وصف مكونات ما وراء الذاكرة، وأساليب التفكير لستيرنبرج المفضلة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين (ذكور وإناث) في الصف(السابع/والعاشر).

مجتمع الدراسة

تكّون مجتمع الدراسة من الطلبة الموهوبين والعاديين في الصف(السابع/والعاشر) في محافظة القريات والبالغ عددهم بالنسبة للموهوبين(٣٤٠) طالباً وطالبة، منهم (١٧١) طالباً و(١٦٩) طالبةً، في مدرستي المتوسطة الأولى, والثانوية الثالثة بنات في محافظة القريات،

ومدرستي مجد العلوم ودار الأرقم للبنين في حين بلغ عدد الطلبة العاديين(٧٠٠٠) طالباً وطالبة، منهم(٣١٠٠) طالباً و(٣٩٠٠) طالبة. حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم (٢٠١٠).

والجدول(٢) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب تصنيفهم (موهوبين وعاديين)

جدول(٢) توزيع مجتمع الدراسة حسب تصنيفهم وجنسهم

	موهوبين	عاديين	المجموع الكلي
ذكور	١٧١	٣١٠٠	٣٢٧١
إناث	١٦٩	٣٩٠٠	٤٠٦٩
المجموع	٣٤٠	٧٠٠٠	٧٣٤٠

عينة الدراسة:

تم اختيار (٢٠٠) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من الطلاب الموهوبين والعاديين في الصف(السابع/والعاشر) وتم تحديد الطلبة الموهوبين، بناءً على المعايير التي تستخدمها وزارة التربية والتعليم السعودية لتصنيفهم على أنهم موهوبون، ومن هذه المعايير تطبيق اختبار ريفن، ومقياس السمات السلوكية للموهوبين، وان يكونوا ملتحقين ببرامج الموهوبين ، واستخدام معيار التحصيل الأكاديمي المرتفع بحيث يزيد مجموعه الأكاديمي العام (٩٥%)، كما تم أختيار مايماثلهم من الطلبه العاديين من كلا الجنسين أيضاً، حيث تم مراعاة التمثل النسبي للذكور والإناث والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣) توزيع أفراد العينة حسب متغير الصف والجنس

	الموهوبين			العاديين			المجموع الكلي
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	
السابع	٢٥	٢٥	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠	٢٠٠
العاشر	٢٥	٢٥	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠	

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مكونات ما وراء الذاكرة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قامت الباحثة باستخدام "مقياس عمليات ما وراء الذاكرة بصورته الأساسية للباحثة اندي حجازي(٢٠١٠)،ملحق رقم(١) حيث يتكون من ثلاثة مقاييس فرعية لكل عملية من عمليات ما وراء الذاكرة وذلك لقياس مكونات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير، وقد تكونت فقرات المقياس من (٩٩) فقرة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد بحيث يقيس كل بعد منها (٣٣)، فقرة

صدق المقياس بصورتة الاصلية: من أجل التحقق من صدق أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة والتأكد من صلاحية فقراتها لقياس السمات التي وضع لأجلها، فقد تم التأكد من مقياس الباحثة أندي حجازي من صدق المحتوى لمقياس ما وراء الذاكرة، وذلك من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم(٩) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد حقق المقياس ككل نسبة اتفاق مرتفعة بين المحكمين على مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضع لقياسه، وقد كانت نسبة الاتفاق (٩٦,٦%)، وبالتالي حقق صدق محتوى من خلال مؤشرات المحكمين وقد اكتفت الباحثة في هذه الدراسة بهذه المؤشرات لصدق المقياس.

ثبات المقياس بصورته الاصليه: تم تطبيق أداة القياس على عينة استطلاع عشوائية من مجتمع الدراسة وعددها (١٦) طالبة مرتين وذلك قبل تطبيقه كمقياس قبلي في الدراسة، ومن ثم حساب الثبات بطريقة الإعادة بفاصل زمني (٤) أسابيع وكان معامل الارتباط بين المرتين هو(٠,٨٤) واعتبرت هذه النتيجة مناسبة كمعامل ثبات في هذه الدراسة، وكذلك تم حساب معامل الثبات من خلال معادلة كرونباخ_الفا لزيادة التأكد من دقة نتائج الثبات فيما يخص الاتساق الداخلي.

بينماكان معامل الاتساق الداخلي لفقرات البعد الاول في المقياس هو(٠,٩٠) ومعامل الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثاني للمقياس هو (٠,٨٣) ومعامل الاتساق الداخلي للبعد الثالث هو(٠,٨١) واعتبرت هذه النسب جميعها مناسبة لثبات أداة القياس الدراسة.

تصحيح المقياس

وقد أخذت استجابات الطلبة على أبعاد مقياس مكونات ماوراء الذاكرة (٤)أحتمالات, (أوافق بدرجة كبيرة جداً) وحصلت على درجة(٤), (أوافق بدرجة متوسطة) وحصلت على درجة(٣), (أوافق بدرجة قليلة) وحصلت على درجة(٢), بينما (لا أوافق) حصلت على درجة (١).

تم تصحيح الأستجابات بالمعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{٤-١}{} = \frac{٣}{٣} = ١$$

وبهذا تكون الدرجة المنخفضة مابين (١− ٢)

والدرجة المتوسطة تكون مابين (٢،١ −٣)

والدرجة العليا تكون مابين (٣،١ −٤).

ثبات أداة الدراسة

تم استخراج معامل الثبات بطريقتين::

١- ثبات الإعادة: قامت الباحثه باستخراج معامل ثبات المقياس على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة وتطبيق المقياس في كل مرة بفارق أسبوعين، ثم تطبيق المقياس

للمرة الثانية واستخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجـدول (٤) يبين معاملات الثبات بهذه الطريقة.

٢-طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) حيث تم استخراج معامـل الثبـات باسـتخدام معادلة كرونباخ الفا والجدول (٤) يبين معامل الثبات بهذه الطريقة.

جدول(٤)معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) والإعادة لأبعاد مكونات ماوراء الذاكرة

الرقم	البعد	المجال	كرونباخ الفا	قيمة بيرسون
١	عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	الوعي بالمحتوى	٠,٩٢	٠,٨٧
		الوعي بالمهمة	٠,٨٧	٠,٨١
		الوعي بالإستراتيجية	٠,٨٣	٠,٧٩
		الدرجة الكلية	٠,٨٨	٠,٧٨
٢	عملية الضبط والتنظيم الذاتي	اختيار المعلومات	٠,٩١	٠,٨٨
		اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	٠,٨٢	٠,٧٩
		تخصيص المصادر للتعلم	٠,٨٠	٠,٧٩
		الدرجة الكلية	٠,٨٧	٠,٨٠
٣	عملية مراقبة التعلم	الحكم على سهولة التعلم	٠,٨٥	٠,٧٩
		الحكم على التعلم	٠,٨٤	٠,٧٨
		الشعور بالمعرفة والتعلم	٠,٩١	٠,٨٧
		الدرجة الكلية	٠,٩٠	٠,٨٣

ثانياً:مقياس أساليب التفكير:

تعتمد هذه الدراسة مقياس أساليب التفكير لكل من ستيرنبرج وواجنز (Sternberg and Wagner،١٩٩١) ملحق رقم(٢) والذي يتكون بصورته الأصلية من(٦٥)فقرة.موزعـة علـى خمسة أبعاد رئيسة وهي (الوظيفة، والمستوى، والشكل، والميل، أو النزعة والمجال) مقسـمة إلى (١٣) أسلوب فرعياً وهي (الأسلوب التشريعي والنمط التنفيذي، والنمط الحكمي، والـنمط العالمي، والنمط المحلي، والنمط المتحرر، و الأسلوب المحافظ، و الأسلوب الهرمي، الأسـلوب الملكي، الأسلوب الأقلي، و الأسلوب الفوضوي، و الأسلوب الداخلي)، بواقع ٥ فقـرات لكـل أسلوب، ويتكون سلم الإجابة من (٥) بدائل وهي (دائماً وتحصل على (٥), غالباً وتحصل على (٤), أحياناً وتحصل على (٣), نادراً تحصل على (٢), ابداً وتحصل على (١).

تصحيح المقياس

تم تصحيح الأستجابات مقياس أساليب التفكير لستيربرج حسب الطريقة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{القيمة العليا – القيمة الدنيا}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{٥-١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١,٣٣$$

وبهذه المعادلة يكون المستوى المنخفض يتراوح مابين (١–٢،٣٣)

بينما المستوى المتوسط يتراوح مابين (٢،٣٤–٣،٦٧)

بينما المستوى المرتفع يكون مابين (٣،٦٨–٥).

وبهذه الطريقة تم تصحيح المقياس وتم حساب المتوسطات الحسابية للمستويات الثلاث السابقة.

صدق المقياس بصورته الأصلية:

المقياس بصورته الأصلية يتمتع بدلالات صدق وثبات عالية حيث تراوحت معاملات الثبات لجميع الانماط بطريقة الإعادة بين(٠,٧٥–٠,٨٣) وبطريقة التجزئة النصفية بين (٠,٨١–٠,٨٧) وبطريقة الاتساق الداخلي بين (٠,٨٥–٠,٩٤) ويتمتع المقياس أيضاً بدلالات صدق مرتفعة، حيث أظهرت نتائج الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) قدرة المقياس على التمييز بين أساليب التي يفضلها الأفراد كما أظهرت نتائج التحليل العاملي للفقرات وجود ثلاثة عشر أسلوبً مثل أساليب التفكير المكونة للمقياس، كما أظهرت نتائج التحليل العاملي للأساليب جود خمسة عوامل رئيسة تمحورت حولها أساليب التفكير هي: (الوظيفة، المستوى، الشكل، والميل أو النزعة والمجال،) وهذه الصفات الخمسة مثلث المنطلقات النظرية لمقياس (Sternberg and wagner,١٩٩١)

صدق المقياس بصورته المعربة

يتمتع المقياس بصورتة السعودية بدلالات صدق عالية حيث قام أبوهاشم (٢٠٠٧) بالتحقق من صدق العاملي للمقياس بعد أن طوره للبيئة السعودية حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي إلى تشبع أساليب التفكير التي يقيسها المقياس وعددها(١٣) قد تشبعت بخمسة أبعاد حيث فسرت هذه الأبعاد(٧٤٪,١٤) من الأداء الكلي على المقياس بواقــع (٢٥٪,٤)، للبعــد الأول و(١٣%.٩٣) للبعد الثاني و(١٢٪,٦١) للبعد الثالث و(١١٪,٠٣)للبعد الرابع و(١٠٪,٧٣)للبعد الخامس وهذه الأبعاد مثلت الصفات(الخصائص) الخمسة الي تقوم عليها نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكيــر، حيث تتوزع أسلوب التفكير على الصفات الأبعاد الخمسة وهي(الوظيفة والمــستوى و الــشكل، والميل أو النزعة، والمجال) وهذا يدل الصدق العاملي لأساليب التفكير التي يتضمنها المقياس.

كما قام أبوهاشم (٢٠٠٧) بالتحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال صدق المقارنة الطرفية من خلال أخذ الدرجة الكلية لكل أسلوب من أساليب التفكير للحكم على صدق مفرداتــه وتم أخذ أعلى وأدنى ٢٧% من الدرجات لتمثل مجموعة أعلى ٢٧% الطلاب المرتفعين وتمثل مجموعة أدنى (٢٧%)من الدرجات الطلاب المنخفضين في أساليب التفكير.

ثبات المقياس بصورته المعربة

يتمتع المقياس في صورة السعودية بدلالات ثبات مرتفعة حيث قام أبــو هاشــم (٢٠٠٧) بالتحقق من ثبات بطريقة الاتساق الداخلي معادلة كرونباخ إلفا حيث جاءت معاملات الاتــساق الداخلي لأساليب التفكير على النحو الأتي: (التشريعي:٠,٦٤٧، والتنفيذي:٠,٦٠٩ والحكمــي: ٠,٦٦٧ والعالمي: ٠,٦٢٢ والمحلي:٠,٦٨٥ والمتحرر ٠,٧٣٠ والمحافظ: ٠,٦١٩ والهرمــي: ٠,٦٩٩ والملكــي: ٠,٥٠٣ والاقلــي: ٠,٦٦١ والفوضــوي: ٠,٦٦٢، والــداخلي: ٠,٦٤٣ والخارجي: ٠,٦٤٣)

أما معاملات التجزئة النصفية المصحة بمعادلة سيبرمان بروان فقد جاءت على النحو الأتي(التشريعي:٠,٥٩٨ والتنفيذي:٠,٥٨٦ والحكمي:٠,٦٦٨ والعالمي:٠,٦٦٨ والمحلي: ٠,٥١٥ والمتحرر: ٠,٦٦٣ والمحافظ: ٠,٦٤٩ والهرمي:٠,٦٨٤ والملكي:٠,٤٨٦ والأ قلي ٠,٦٢٣ والفوضوي:٠,٥٧٧ والداخلي:٠,٥٤٢ والخارجي٠)

صدق مقياس الدراسة:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بعرضه على (١٠)ملحق رقم(٣) من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم،والتربية الخاصة، ومعلمي الطلبة الموهوبين، وذلك لتحكيم الفقرات بهدف تطويرها والتحقق من صلاحيتها، من حيث درجة ملائمتها وصياغتها ودرجة وضوحها لبيئة السعودية، وبناء على مقترحاتهم تم تعديل في صياغة بعض الفقرات, ملحق رقم(٤).

الفقرات التي تمت إعادة صياغتها

لاحب المشاكل التي تنشأ عن عمل الاشياء بطريقة تقليدية إعتيادية

ثبات مقياس الدراسة:

تم أستخراج معامل الثبات بطريقتين:

١-الإعادة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وتطبيق المقياس في كل مرة بفارق أسبوعين، ثم تطبيق المقياس للمرة الثانية واستخراج معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول(٥) يبين معاملات الثبات بهذه الطريقة.

٢-طريقة الاتساق الداخلي حيث تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا والجدول (٥) يبين معامل الثبات بهذه الطريقة.

جدول (٥) معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) والإعادة لأبعاد أساليب التفكير

الرقم	المجال	كرونباخ الفا	قيمة بيرسون
١	العالمي أو الشمولي	٠,٨٢	٠,٧٩
٢	المحلي	٠,٨٣	٠,٨١
٣	التنفيذي	٠,٩١	٠,٨٤
٤	التقليدي	٠,٨٤	٠,٨٢
٥	الداخلي	٠,٨١	٠,٧٩
٦	التشريعي	٠,٨٧	٠,٨٢

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب النظري، والعديد من الدراسات السابقة عربية كانت أم أجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، لإثراء الأدب النظري.
- تعديل في مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج.
- تحكيم أدوات الدراسة (مقياس ما وراء الذاكرة ومقايس أساليب التفكير)، وإجراء التعديلات المطلوبة بحسب آراء ألمحكمين، والحصول على درجات صدق وثبات تصلح لتحقيق أهداف الدراسة.
- الحصول على الموافقة الرسمية للقيام بإجراءات الدراسة وتطبيقها في المدارس التابعة للمنطقة التعليمية.
- تطبيق أداة الدراسة على العينة.
- جمع البيانات وتحليلها إحصائياً، والحصول على نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

١-الجنس: وله فئتان: (ذكر،أنثى)

٢- الصف: وله مستويان (السابع – العاشر)

٣- سمة الطالب: (موهوب – عادي)

المتغير التابع:

١-مكونات ماوراء الذاكرة

٢-أساليب التفكير لستيرنبرج

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، وعلى النحو الآتي:

السؤال الأول: ما هو مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهـــوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين والعاديين بشكل عام، ولكل مجال من مجالات مقيـــاس الدراسة، والجدول (٦) يبين ذلك للطلبة الموهوبين:

١. الطلبة الموهوبين:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين بشكل عام ولكل بعد من ابعاد أداة الدراسة

	المجال	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	الرتبة
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	الوعي بالمحتوى	٣,٣٦	مرتفع	٠,٤٠	١
	الوعي بالمهمة	٣,٧٧	مرتفع	٠,٢٠	
	الوعي بالإستراتيجية	٣,٥٦	مرتفع	٠,٢٧	
الدرجة الكلية للبعد		٣,٥٦	مرتفع	٠,٢٠	
البعد الثا:ني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	اختيار المعلومات	٣,٥٠	مرتفع	٠,٣٢	٢
	اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	٣,٥٤	مرتفع	٠,٤١	
	تخصيص المصادر للتعلم	٣,٦٦	مرتفع	٠,٢٨	
الدرجة الكلية للبعد		٣,٥٥	مرتفع	٠,١٩	
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	الحكم على سهولة التعلم	٣,٣٣	مرتفع	٠,٣٦	٣
	الحكم على التعلم	٣,٥١	مرتفع	٠,٣٩	
	الشعور بالمعرفة والتعلم	٣,٥٤	مرتفع	٠,٣٠	
الدرجة الكلية للبعد		٣,٤٦	مرتفع	٠,٢٧	

يلاحظ من الجدول (٦) أن مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين جاء مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,١٣)، وجاءت أبعاد الأداة جميعها في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٦– ٣,٤٦)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد " عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة "، بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (٠,٢٠) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاء بُعد " عملية الضبط والتنظيم الذاتي " بمتوسط حسابي (٣,٥٥) وانحراف معياري (٠,١٩)، وجاء في الرتبة الاخيرة بُعد " عملية مراقبة التعلم " بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وانحراف معياري (٠,٢٧).

كما يبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية للطلبة العاديين

٢. الطلبة العاديين:

جدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة العاديين بشكل عام ولكل بعد من ابعاد أداة الدراسة

	المجال	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	الرتبة
البُعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	الوعي بالمحتوى	٣,٠٥	مرتفع	٠,٣٢	١
	الوعي بالمهمة	٣,٦٧	مرتفع	٠,٢٢	
	الوعي بالإستراتيجية	٣,٣٨	مرتفع	٠,٢٩	
الدرجة الكلية للبُعد		٣,٣٧	مرتفع	٠,١٩	
البُعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	اختيار المعلومات	٣,٢٦	مرتفع	٠,٣١	٣
	اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	٣,٢٢	مرتفع	٠,٣٨	
	تخصيص المصادر للتعلم	٣,٤٥	مرتفع	٠,٢٩	
الدرجة الكلية للبعد		٣,٣٠	مرتفع	٠,١٧	
البُعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	الحكم على سهولة التعلم	٣,٠٨	مرتفع	٠,١٨	٢
	الحكم على التعلم	٣,١٣	مرتفع	٠,٢٨	
	الشعور بالمعرفة والتعلم	٣,٣٠	مرتفع	٠,١٦	
الدرجة الكلية للبُعد		٣,٣٢	مرتفع	٠,١٧	
الدرجة الكلية		٣,٢٨	مرتفع	٠,١٦	

يلاحظ من الجدول (٧) أن مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة العاديين كـــان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٨) وانحراف معيـــاري (٠,١٦)، وجـــاءت ابعـــاد الأداة جميعها في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣٧- ٣,٣٠)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد " عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة "، بمتوسط حسابي (٣,٣٧) وانحراف معياري (٠,١٩) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاء بُعد " عملية مراقبة التعلم " بمتوسط حـــسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (٠,١٧)، وجاء في الرتبة الاخيرة بُعد " عملية الـــضبط والتنظـــيم الذاتي " بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (٠,١٧).

السؤال الثاني: ما هي أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأســـاليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، على النحو الأتي: والجدول (٨) يبين المتوسطات الحسابية للطلبة الموهوبين

١. الطلبة الموهوبين:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بالنسبة للطلبة الموهوبين بشكل عام ولكل بُعد من أبعاد أداة الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	التشريعي	٣,٤٨	متوسط	٠,٥٣	٦	متوسط
٢	التنفيذي	٣,٨٣	مرتفع	٠,٤٤	٣	مرتفع
٣	العالمي أو الشمولي	٤,١١	مرتفع	٠,٤٦	١	مرتفع
٤	المحلي	٤,٠٧	مرتفع	٠,٦١	٢	مرتفع
٥	الداخلي	٣,٥٩	متوسط	٠,٣٧	٥	مرتفع
٦	التقليدي	٣,٧٤	مرتفع	٠,٤٣	٤	مرتفع
الدرجة الكلية		٣،٧٧		٠,١٦		مرتفع

يلاحظ من الجدول (٨) أن مستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,١٦)، وجاءت مجالات الأداة في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١١– ٣,٤٨)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " العالمي أو الشمولي "، بمتوسط حسابي (٤,١١) وانحراف معياري (٠,٤٦) وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " المحلي " بمتوسط حسابي (٤,٠٧) وانحراف معياري (٠,٦١) وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال " الداخلي " بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وانحراف معياري (٠,٣٧)، وبمستوى متوسط. وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " التشريعي " بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٥٣) وبمستوى متوسط.

كما يبين الجدول(٩) المتوسطات الحسابية للطلبة العاديين

جدول (٩)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ومستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة بالنسبة للطلبة العاديين بشكل عام ولكل بُعد من أبعاد أداة الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	التشريعي	٣,٠٣	٠,٤١	٦	متوسط
٢	التنفيذي	٣,٤٥	٠,٣٦	٣	متوسط
٣	العالمي أو الشمولي	٣,٥٨	٠,٢٧	١	متوسط
٤	المحلي	٣,٣٩	٠,٣٧	٤	متوسط
٥	الداخلي	٣,١٦	٠,٣٠	٥	متوسط
٦	التقليدي	٣,٥٣	٠,٤١	٢	متوسط
الدرجة الكلية		٣,٣٤	٠,١٣		متوسط

يلاحظ من الجدول (٩) أن مستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,١٣)، وجاءت مجالات الأداة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٨– ٣,٠٣)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " العالمي أو الشمولي "، بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (٠,٢٧) وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " التقليدي " بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف

معياري (٠,٤١) وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة قبل الأخيرة مجال " الداخلي " بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (٠,٣٠)، وبمستوى متوسط. وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " التشريعي " بمتوسط حسابي (٣,٠٣) وانحراف معياري (٠,٤١) وبمستوى متوسط

السؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (١٠) يبين هذه النتائج.

١. الطلبة الموهوبين:

جدول (١٠) قيم معامل الارتباط بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير باستخدام معامل ارتباط بيرسون

		التشريعي	التنفيذي	العالمي أو الشمولي	المحلي	الداخلي	التقليدي	الدرجة الكلية
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	معامل الارتباط	*٢٤٥.	-٠٣٦.-	٠,٠٨٣	٠,٠٧٢	-٠٥٠.-	٠,٠١٤	٠,١٩٢
	مستوى الدلالة	٠,٠١٤	٠,٧٢٤	٠,٤١٤	٠,٤٧٤	٠,٦١٨	٠,٨٩٢	٠,٠٥٦
الوعي بالمحتوى	معامل الارتباط	**٣٠١.	٠,٠١٦	٠,٠٩	٠,٠٣٧	-٠٢١.-	-٠٤١.-	*٠,٢١٩
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٢	٠,٨٧١	٠,٣٧١	٠,٧١٦	٠,٨٣٦	٠,٦٨٣	٠,٠٢٨
الوعي بالمهمة	معامل الارتباط	٠,١٢٧	٠,٠١٥	-٠٥٣.-	-٠٠٣.-	-٠٧١.-	٠,١٤٦	٠,٠٩
	مستوى الدلالة	٠,٢٠٩	٠,٨٨٤	٠,٥٩٨	٠,٩٧٤	٠,٤٨١	٠,١٤٧	٠,٣٧١
الوعي بالإستراتيجية	معامل الارتباط	٠,٠٠٩	-١١٦.-	٠,٠٩	٠,١١	-٠٢٩.-	-٠١٦.-	٠,٠٣٨
	مستوى الدلالة	٠,٩٢٩	٠,٢٥١	٠,٣٧٢	٠,٢٧٤	٠,٧٧٢	٠,٨٧٨	٠,٧٠٨
البعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	معامل الارتباط	*٢٥٢.	-٠٣٣.-	٠,٠٩١	**٣١٦.	**٢٩٥.	**٣٢٩.	**٦٧٠.
	مستوى الدلالة	٠,٠١١	٠,٧٤٦	٠,٣٧	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٠٠١	٠,٠٠٠
اختيار المعلومات	معامل الارتباط	-٠٢٨.-	٠,٠٤٥	٠,٠٦١	٠,٠٥١	٠,٠٧٨	٠,١٩١	٠,١٩١
	مستوى الدلالة	٠,٧٨	٠,٦٥٥	٠,٥٤٩	٠,٦١٣	٠,٤٣٩	٠,٠٥٧	٠,٠٥٧
اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	معامل الارتباط	**٣٤٤.	-١١٠.-	-٠٧٠.-	*٢٤٧.	**٣١٧.	*٢٠٧.	**٥٣٧.
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٢٧٤	٠,٤٩٢	٠,٠١٣	٠,٠٠١	٠,٠٣٩	٠,٠٠٠
تخصيص المصادر للتعلم	معامل الارتباط	٠,٠٦٥	٠,٠٤	*٢٣٦.	**٢٥٧.	٠,٠٦	٠,١٥٩	**٤١١.
	مستوى الدلالة	٠,٥٢٣	٠,٦٩٤	٠,٠١٨	٠,٠١	٠,٥٥٣	٠,١١٣	٠,٠٠٠
البعد الثالث: عملية مراقبة	معامل الارتباط	٠,٠٩٨	٠,١٢٧	٠,١٧١	**٣٨٣.	**٣٨٢.	**٢٩٢.	**٧٣٧.

		التشريعي	التنفيذي	العالمي أو الشمولي	المحلي	الداخلي	التقليدي	الدرجة الكلية
التعلم	مستوى الدلالة	٠,٣٣٣	٠,٢٠٩	٠,٠٨٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٣	٠,٠٠٠
الحكم على سهولة التعلم	معامل الارتباط	.١٩٨*	-.٠٠٩-	٠,٠٨	.٣٨٣**	.٣٧٣**	.٣١٦**	.٧١٢**
	مستوى الدلالة	٠,٠٤٨	٠,٩٢٧	٠,٤٣	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٠٠٠
الحكم على التعلم	معامل الارتباط	-.٠٥٩-	٠,١٧٣	.٢٧٩**	.٣٦٤**	.٢٦٠**	.٢٥٨**	.٦١٩**
	مستوى الدلالة	٠,٥٦٢	٠,٠٨٥	٠,٠٠٥	٠,٠٠٠	٠,٠٠٩	٠,٠٠٩	٠,٠٠٠
الشعور بالمعرفة والتعلم	معامل الارتباط	٠,١٠٥	٠,١٢٧	٠,٠٠٣	٠,١٠٥	.٢٥١*	٠,٠٧٦	.٣٤١**
	مستوى الدلالة	٠,٢٩٧	٠,٢٠٦	٠,٩٧٦	٠,٣	٠,٠١٢	٠,٤٥١	٠,٠٠١
الدرجة الكلية لما وراء الذاكرة	معامل الارتباط	.٣٢٥**	٠,٠٥٤	.٢١٠*	.٤٦٨**	.٣٩٣**	.٣٨٠**	.٩٦١**
	مستوى الدلالة	٠,٠٠١	٠,٥٩٢	٠,٠٣٦	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

- *** دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**
- ****دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)**

يظهر من الجدول (١٠) وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب التشريعي وكل من مكون الوعي بـــالمحتوى، ومكـــون عمليـــة الـــوعي بالمعرفـــة للـــذاكرة، وأختيـــار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم والتذكر)، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على ســـهولة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب العـــالمي وكـــل مـــن تخـــصيص المصادر للتعلم، والحكم على التعلم، وأظهرت النتائج ايضاًوجود علاقة ايجابية بـــين الأســـلوب العالمي أو الشمولي وبين كل من تخصيص مصادر التعلم، الحكم على التعلم، وأظهرت النتـــائج ايضاً وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب المحلي وكل من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وتخصيص المصادر للتعلم، وعملية الضبط والتنظيم الـــذاتي، والحكـــم علـــى سهولة التعلم، والحم على التعلم، وعملية مراقبة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب الداخلي وكل من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وعمليـــة الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، والحكم على الـــتعلم، والـــشعور بالمعرفـــة والتعلم، وعملية مراقبة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين كل مـــن الأســـلوب التقليدي وبين كل من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وعملية الضبط والتنظـــيم

الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، والحكم على التعلم، والشعور بالمعرفة والتعلم، وعملية مراقبة التعلم.

٢. الطلبة العاديين:

جدول (١١) قيم معامل الارتباط بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير باستخدام معامل ارتباط بيرسون

		التشريعي	التنفيذي	العالمي أو الشمولي	المحلي	الداخلي	التقليدي	
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	معامل الارتباط	٠,١٨٧	*٢٠٣.	٠,١٩٢	٠,١٣١	٠,١٤٦	٠,٠٥٥	**٣٩٧.
	مستوى الدلالة	٠,٠٦٢	٠,٠٤٣	٠,٠٥٦	٠,١٩٦	٠,١٤٨	٠,٥٨٥	٠,٠٠٠
الوعي بالمحتوى	معامل الارتباط	٠,٠٣٤	٠,١٨٧	٠,١٦٩	*٢١٧.	٠,٠٥٣	٠,٠٢٩	**٢٦٨.
	مستوى الدلالة	٠,٧٤	٠,٠٦٣	٠,٠٩٢	٠,٠٣	٠,٥٩٨	٠,٧٧٨	٠,٠٠٧
الوعي بالمهمة	معامل الارتباط	٠,١٦٩	٠,١٥٨	٠,١١٩	٠,١٣	٠,٠٤٧	٠,٠٥٢	**٢٩٤.
	مستوى الدلالة	٠,٠٩٢	٠,١١٦	٠,٢٣٩	٠,١٩٨	٠,٦٣٩	٠,٦٠٥	٠,٠٠٣
الوعي بالإستراتيجية	معامل الارتباط	*٢٠٠.	٠,٠٦٨	٠,٠٩٦	-.٠٨٦-	٠,١٩١	٠,٠٣٦	*٢٥٤.
	مستوى الدلالة	٠,٠٤٧	٠,٥٠٣	٠,٣٤٢	٠,٣٩٥	٠,٠٥٧	٠,٧٢٢	٠,٠١١
البعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	معامل الارتباط	*٢٥٢.	*٢١٢.	*٢٢٥.	٠,٠٧	**٣٢١.	٠,٠٩٣	**٥٣٦.
	مستوى الدلالة	٠,٠١٢	٠,٠٣٤	٠,٠٢٤	٠,٤٩	٠,٠٠١	٠,٣٥٧	٠,٠٠٠
اختيار المعلومات	معامل الارتباط	٠,٠١٨	٠,٠٧٩	*٢٤٤.	*٢١٠.	٠,١٨	-.٠٧٤-	*٢٥٠.
	مستوى الدلالة	٠,٨٥٦	٠,٤٣٤	٠,٠١٤	٠,٠٣٦	٠,٠٧٣	٠,٤٦٣	٠,٠١٢
اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	معامل الارتباط	*٢٢٥.	٠,١٨٤	٠,١٢	-.٠١٤-	*٢٣٤.	٠,٠٦٥	**٣٨٤.
	مستوى الدلالة	٠,٠٢٥	٠,٠٦٧	٠,٢٣٤	٠,٨٨٨	٠,٠١٩	٠,٥٢٣	٠,٠٠٠
تخصيص المصادر للتعلم	معامل الارتباط	٠,١٤٨	٠,٠٥٣	-.٠٣٧-	-.١٠٦-	٠,٠٦٨	٠,١٨٤	٠,١٨٨
	مستوى الدلالة	٠,١٤١	٠,٦٠٣	٠,٧١٤	٠,٢٩٣	٠,٤٩٩	٠,٠٦٧	٠,٠٦١
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	معامل الارتباط	٠,٠٩٧	٠,١٣٥	٠,٠٦٤	٠,٠٢	**٢٥٨.	٠,١٨٩	**٣٧١.
	مستوى الدلالة	٠,٣٣٩	٠,١٧٩	٠,٥٢٨	٠,٨٤٣	٠,٠٠٩	٠,٠٦	٠,٠٠٠
الحكم على سهولة التعلم	معامل الارتباط	-.٠٣٠-	-.٠٣٧-	-.٠٩٤-	-.٠٩٥-	*٢١٧.	٠,١٨٩	٠,١٢٢
	مستوى الدلالة	٠,٧٦٨	٠,٧١٤	٠,٣٥٢	٠,٣٤٩	٠,٠٣	٠,٠٦	٠,٢٢٨
الحكم على التعلم	معامل الارتباط	٠,٠١	٠,٠٤٧	٠,١٢	٠,١٥٧	٠,٠٦١	٠,٠٨٦	*٢٠١.
	مستوى الدلالة	٠,٩١٩	٠,٦٤١	٠,٢٣٦	٠,١١٩	٠,٥٤٨	٠,٣٩٥	٠,٠٤٥
الشعور بالمعرفة والتعلم	معامل الارتباط	٠,١٧٩	*٢١٥.	٠,٠٥٢	-.٠٦٣-	**٢٥٧.	٠,١٢٧	**٣٧٧.
	مستوى الدلالة	٠,٠٧٤	٠,٠٣١	٠,٦٠٦	٠,٥٣٤	٠,٠١	٠,٢٠٩	٠,٠٠٠
الدرجة الكلية لما وراء الذاكرة	معامل الارتباط	**٤١٠.	**٤٢٠.	**٣٧١.	٠,١٧٣	**٥٤٣.	*٢٤٨.	**٩٨٩.
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٨٥	٠,٠٠٠	٠,٠١٣	٠,٠٠٠

- *** دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)**
- ****دال احصائياً عند مستوى (٠,٠١)**

يظهر من الجدول (١١) وجود علاقــة ايجابيــة بــين الأســلوب التــشريعي والــوعي بالاستراتيجية، واختيار المعلومات، واختيار الاستراتيجات المناسبة للتعلم او التــذكر، وعمليــة الضبط والتنظيم الذاتي، كما اظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب التنفيذي وكل من عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والشعور بالمعرفة والتعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقه ايجابية بين الأسلوب العــالمي او الــشمولي وكــل مــن اختيــار المعلومات، عملية الضبط والتنظيم الذاتي، والشعور بالمعرفة والتعلم، كما اظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب المحلي وبين كل مــن الــوعي بالمحتوى،واختيــار المعلومات،وأظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب الداخلي وكل مــن اختيــار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على ســهولة التعلم، والشعور بالمعرفة والتعلم، وعملية مراقبة التعلم.

السؤال الرابع: هل هناك فروق في مكونات ما وراء الذاكره تعزى لجنس الطالــب ولصف الطالب؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١.الطلبة العاديين

متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٢) ذلك.

جدول (١٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	ذكر	٥٠	٣,٣١	مرتفع	٠,١٦	٢,٩١	*٠,٠٠٤
	إنثى	٥٠	٣,٤٢	مرتفع	٠,٢٠		
الوعي بالمحتوى	ذكر	٥٠	٢,٩٩	متوسط	٠,٢٧	١,٨٢١	٠,٠٧٢
	إنثى	٥٠	٣,١٠	مرتفع	٠,٣٦		
الوعي بالمهمة	ذكر	٥٠	٣,٦٣	مرتفع	٠,٢٢	٢,٠٥٤	*٠,٠٤٣
	إنثى	٥٠	٣,٧٢	مرتفع	٠,٢٣		
الوعي بالإستراتيجية	ذكر	٥٠	٣,٣٣	مرتفع	٠,٢٤	١,٩٧٢	*٠,٠٥١
	إنثى	٥٠	٣,٤٤	مرتفع	٠,٣٢		
البعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	ذكر	٥٠	٣,٣١	مرتفع	٠,١٦	٠,٤٦٨	٠,٦٤١
	إنثى	٥٠	٣,٢٩	مرتفع	٠,١٩		
اختيار المعلومات	ذكر	٥٠	٣,٢٩	مرتفع	٠,٢٣	١,٠٩٣	٠,٢٧٧
	إنثى	٥٠	٣,٢٢	مرتفع	٠,٣٧		
اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	ذكر	٥٠	٣,١٩	مرتفع	٠,٣٨	٠,٦٣٨	٠,٥٢٥
	إنثى	٥٠	٣,٢٤	مرتفع	٠,٣٩		
تخصيص المصادر للتعلم	ذكر	٥٠	٣,٤٧	مرتفع	٠,٢٧	٠,٤٨	٠,٦٣٢
	إنثى	٥٠	٣,٤٤	مرتفع	٠,٣١		
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	ذكر	٥٠	٣,١٧	مرتفع	٠,١٣	٠,٢٥٩	٠,٧٩٦
	إنثى	٥٠	٣,١٦	مرتفع	٠,١٩		
الحكم على سهولة التعلم	ذكر	٥٠	٣,١١	مرتفع	٠,٠٨	١,٦١٣	٠,١١٠
	إنثى	٥٠	٣,٠٥	مرتفع	٠,٢٣		
الحكم على التعلم	ذكر	٥٠	٣,١٠	مرتفع	٠,٢٨	١,١٠٦	٠,٢٧٢
	إنثى	٥٠	٣,١٦	مرتفع	٠,٢٨		
الشعور بالمعرفة والتعلم	ذكر	٥٠	٣,٣١	مرتفع	٠,٢٢	٠,٥٥٧	٠,٥٧٩
	إنثى	٥٠	٣,٢٨	مرتفع	٠,٣٢		
الدرجة الكلية	ذكر	٥٠	٣,٢٧	٠,٠٨	١,٧٦٢	٠,٠٨١	
	إنثى	٥٠	٣,٢٩	٠,٠٧			

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره بالنسبة للطلبة العاديين، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٧٦٢)، وبمستوى دلالة (٠,٠٨١) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع الابعاد باستثناء البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٠,٢٩١) وبمستوى دلالة (٠,٠٠٤) حيث كان الفرق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية.

متغير الصف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الصف، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٣) ذلك.

جدول (١٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	السابع	٥٠	٣,٣٦	مرتفع	٠,١٧	-.٢٢٥-	٠,٨٢٣
	العاشر	٥٠	٣,٣٧	مرتفع	٠,٢١		
الوعي بالمحتوى	السابع	٥٠	٢,٩٨	متوسط	٠,٢٥	−٢,٠٦١-	*٠,٠٤٢
	العاشر	٥٠	٣,١١	مرتفع	٠,٣٧		
الوعي بالمهمة	السابع	٥٠	٣,٦٧	مرتفع	٠,٢٢	-.٠٨٠-	٠,٩٣٦
	العاشر	٥٠	٣,٦٧	مرتفع	٠,٢٣		
الوعي بالإستراتيجية	السابع	٥٠	٣,٤٤	مرتفع	٠,٢٩	١,٩٠٥	٠,٠٦٠
	العاشر	٥٠	٣,٣٣	مرتفع	٠,٢٧		
البعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	السابع	٥٠	٣,٢٩	مرتفع	٠,١٨	-.٩٢١-	٠,٣٥٩
	العاشر	٥٠	٣,٣٢	مرتفع	٠,١٧		
اختيار المعلومات	السابع	٥٠	٣,٢١	مرتفع	٠,٣٠	−١,٣٧٠-	٠,١٧٤
	العاشر	٥٠	٣,٣٠	مرتفع	٠,٣١		
اختيار الاستراتيجيات	السابع	٥٠	٣,١٩	مرتفع	٠,٣٩	-.٨٢٨-	٠,٤١٠

المجال	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
المناسبة (للتعلم او التذكر)	العاشر	٥٠	٣,٢٥	مرتفع	٠,٣٨		
تخصيص المصادر للتعلم	السابع	٥٠	٣,٤٨	مرتفع	٠,٢٧	١,١٠٣	٠,٢٧٣
	العاشر	٥٠	٣,٤٢	مرتفع	٠,٣١		
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	السابع	٥٠	٣,٢٢	مرتفع	٠,١٤	٣,٣١٢	٠,٠٠١*
	العاشر	٥٠	٣,١٢	مرتفع	٠,١٧		
الحكم على سهولة التعلم	السابع	٥٠	٣,١٠	مرتفع	٠,١٠	١,٢٩٤	٠,١٩٩
	العاشر	٥٠	٣,٠٦	مرتفع	٠,٢٣		
الحكم على التعلم	السابع	٥٠	٣,١٥	مرتفع	٠,٣١	٠,٩٧٤	٠,٣٣٢
	العاشر	٥٠	٣,١٠	مرتفع	٠,٢٥		
الشعور بالمعرفة والتعلم	السابع	٥٠	٣,٤٠	مرتفع	٠,٢٥	٤,٠٦٥	٠,٠٠٠*
	العاشر	٥٠	٣,١٩	مرتفع	٠,٢٦		
الدرجة الكلية	السابع	٥٠	٣,٢٩	٠,٠٧	١,٣٥٦	٠,١٧٨	
	العاشر	٥٠	٣,٢٧	٠,٠٨			

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٣٥٦)، وبمستوى دلالة (٠,١٧٨) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع الابعاد " **باستثناء البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم**، إذ بلغت قيمة ت بين (٣,٣١٢)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠١)، حيث كان الفرق لصالح الصف السابع بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية.

٢.الطلبة الموهوبين

متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٤) ذلك.

جدول (١٤)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	ذكر	٥٠	٣,٥٨	مرتفع	٠,١٨	٠,٩٣٢	٠,٣٥٤
	إنثى	٥٠	٣,٥٥	مرتفع	٠,٢٢		
الوعي بالمحتوى	ذكر	٥٠	٣,٤٢	مرتفع	٠,٣٧	١,٣٢١	٠,١٩٠
	إنثى	٥٠	٣,٣١	مرتفع	٠,٤٣		
الوعي بالمهمة	ذكر	٥٠	٣,٧٨	مرتفع	٠,٢١	٠,٥٩٢	٠,٥٥٦
	إنثى	٥٠	٣,٧٦	مرتفع	٠,١٩		
الوعي بالإستراتيجية	ذكر	٥٠	٣,٥٥	مرتفع	٠,٢٥	-.٣٠٣-	٠,٧٦٣
	إنثى	٥٠	٣,٥٧	مرتفع	٠,٢٩		
البعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	ذكر	٥٠	٣,٥٢	مرتفع	٠,١٧	-٢,٢٥١-	*٠,٠٢٧
	إنثى	٥٠	٣,٦٠	مرتفع	٠,٢١		
اختيار المعلومات	ذكر	٥٠	٣,٥٣	مرتفع	٠,٣٠	١,٠٦	٠,٢٩٢
	إنثى	٥٠	٣,٤٦	مرتفع	٠,٣٤		
اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	ذكر	٥٠	٣,٤٥	مرتفع	٠,٣٩	-٢,٣٥٨-	*٠,٠٢٠
	إنثى	٥٠	٣,٦٤	مرتفع	٠,٤١		
تخصيص المصادر للتعلم	ذكر	٥٠	٣,٥٨	مرتفع	٠,٢٦	-٢,٩٢٣-	*٠,٠٠٤
	إنثى	٥٠	٣,٧٤	مرتفع	٠,٢٨		
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	ذكر	٥٠	٣,٣٥	مرتفع	٠,١٨	-٤,٤٠٤-	*٠,٠٠٠
	إنثى	٥٠	٣,٥٧	مرتفع	٠,٣٠		
الحكم على سهولة التعلم	ذكر	٥٠	٣,٢٠	مرتفع	٠,٢١	-٤,٠٢٨-	*٠,٠٠٠
	إنثى	٥٠	٣,٤٧	مرتفع	٠,٤٢		
الحكم على التعلم	ذكر	٥٠	٣,٤٠	مرتفع	٠,٣٧	-٣,٠٩٩-	*٠,٠٠٣
	إنثى	٥٠	٣,٦٣	مرتفع	٠,٣٩		
الشعور بالمعرفة والتعلم	ذكر	٥٠	٣,٤٦	مرتفع	٠,٢٨	-٢,٦٨٥-	*٠,٠٠٩
	إنثى	٥٠	٣,٦٢	مرتفع	٠,٣١		
الدرجة الكلية	ذكر	٥٠	٣,٤٨	مرتفع	٠,٠٩	-٣,٧٠٩-	*٠,٠٠٠
	إنثى	٥٠	٣,٥٧	مرتفع	٠,١٥		

- **الفرق دال احصائيا**

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره بالنسبة للطلبة الموهوبين، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٧٠٩)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠) للدرجة الكلية، وكذلك في البعدين الثاني والثالث حيث كان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية بينما لم توجد فروق في البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة.

متغير الصف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الصف، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٥) ذلك.

جدول (١٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة مكونات ما وراء الذاكره، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسط مرتفع الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة	السابع	٥٠	٣,٥٨	مرتفع	٠,١٩	٠,٩٣٢	٠,٣٥٤
	العاشر	٥٠	٣,٥٥	مرتفع	٠,٢٢		
الوعي بالمحتوى	السابع	٥٠	٣,٣٧	مرتفع	٠,٤١	٠,١٨١	٠,٨٥٧
	العاشر	٥٠	٣,٣٦	مرتفع	٠,٤٠		
الوعي بالمهمة	السابع	٥٠	٣,٧٧	مرتفع	٠,٢٠	٠,٠٤٥	٠,٩٦٤
	العاشر	٥٠	٣,٧٧	مرتفع	٠,٢٠		
الوعي بالإستراتيجية	السابع	٥٠	٣,٦١	مرتفع	٠,٢٧	١,٨١١	٠,٠٧٣
	العاشر	٥٠	٣,٥١	مرتفع	٠,٢٦		
البعد الثاني عملية الضبط والتنظيم الذاتي	السابع	٥٠	٣,٥٠	مرتفع	٠,١٨	-٣,٠٣٩-	*٠,٠٠٣
	العاشر	٥٠	٣,٦٢	مرتفع	٠,١٩		
اختيار المعلومات	السابع	٥٠	٣,٤٦	مرتفع	٠,٣٠	-١,٢٧٠-	٠,٢٠٧
	العاشر	٥٠	٣,٥٤	مرتفع	٠,٣٥		
اختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم او التذكر)	السابع	٥٠	٣,٤٦	مرتفع	٠,٣٧	-١,٩٣٣-	٠,٠٥٦
	العاشر	٥٠	٣,٦٢	مرتفع	٠,٤٣		

المجال	الصف	العدد	المتوسط مرتفع الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة الاحصائية
تخصيص المصادر للتعلم	السابع	٥٠	٣,٦١	مرتفع	٠,٢٥	-١,٩١٦-	٠,٠٥٨
	العاشر	٥٠	٣,٧١	مرتفع	٠,٣٠		
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم	السابع	٥٠	٣,٣٦	مرتفع	٠,١٨	-٣,٩٢٤-	٠,٠٠٠*
	العاشر	٥٠	٣,٥٦	مرتفع	٠,٣١		
الحكم على سهولة التعلم	السابع	٥٠	٣,٢١	مرتفع	٠,٢١	-٣,٨٤٠-	٠,٠٠٠*
	العاشر	٥٠	٣,٤٦	مرتفع	٠,٤٣		
الحكم على التعلم	السابع	٥٠	٣,٣٩	مرتفع	٠,٣٦	-٣,٢٥٨-	٠,٠٠٢*
	العاشر	٥٠	٣,٦٤	مرتفع	٠,٣٩		
الشعور بالمعرفة والتعلم	السابع	٥٠	٣,٤٩	مرتفع	٠,٢٨	-١,٥٩٩-	٠,١١٣
	العاشر	٥٠	٣,٥٩	مرتفع	٠,٣٣		
الدرجة الكلية	السابع	٥٠	٣,٤٨	مرتفع	٠,٠٨	-٣,٨٢٤-	٠,٠٠٠*
	العاشر	٥٠	٣,٥٨	مرتفع	٠,١٥		

تشير النتائج في الجدول (١٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٨٢٤)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠) للدرجة الكلية، وكذلك في البعدين الثاني والثالث حيث كان الفرق لصالح الصف العاشر بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية." **باستثناء البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة،** حيث لم توجد فروق دالة إحصائيا.

السؤال الخامس: هل هناك فروق في اساليب التفكير تعزى لجنس الطالب وصفه؟

تمت الاجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١. الطلبة الموهوبين

متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٦) ذلك.

جدول (١٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير ، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	ذكر	٥٠	٣,٤٩	متوسط	٠,٥٣	٠,١١٧	٠,٩٠٧
	إنثى	٥٠	٣,٤٧	متوسط	٠,٥٣		
التنفيذي	ذكر	٥٠	٣,٨٥	مرتفع	٠,٤٠	٠,٤١٢	٠,٦٨١
	إنثى	٥٠	٣,٨٢	مرتفع	٠,٤٩		
العالمي أو الشمولي	ذكر	٥٠	٤,٠٦	مرتفع	٠,٤٩	-١,٠٥٧-	٠,٢٩٣
	إنثى	٥٠	٤,١٦	مرتفع	٠,٤٣		
المحلي	ذكر	٥٠	٣,٩٠	مرتفع	٠,٥٤	-٢,٧٥٥-	*٠,٠٠٧
	إنثى	٥٠	٤,٢٣	مرتفع	٠,٦٤		
الداخلي	ذكر	٥٠	٣,٥٠	متوسط	٠,٣٤	-٢,٤٤٨-	*٠,٠١٦
	إنثى	٥٠	٣,٦٨	مرتفع	٠,٣٩		
التقليدي	ذكر	٥٠	٣,٧٣	مرتفع	٠,٤٦	-.٢٣٢-	٠,٨١٧
	إنثى	٥٠	٣,٧٥	مرتفع	٠,٤٠		
الدرجة الكلية	ذكر	٥٠	٣,٧٣	مرتفع	٠,١٣	-٣,٢٠١-	*٠,٠٠٢
	إنثى	٥٠	٣,٨٢	مرتفع	٠,١٦		

تشير النتائج في الجدول (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في درجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٢٠١)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٢) للدرجة الكلية، وكذلك المجالات "الداخلي" و "المحلي" حيث كان الفرق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية، في حين لم توجد فروق ذات دلالة احصائية في باقي المجالات.

متغير الصف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الصف، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٧) ذلك.

جدول (١٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير , واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	السابع	٥٠	٣,٤٢	متوسط	٠,٥٤	-١,٢٠٦-	٠,٢٣١
	العاشر	٥٠	٣,٥٤	متوسط	٠,٥٢		
التنفيذي	السابع	٥٠	٣,٨٠	مرتفع	٠,٤٤	-.٧١٣-	٠,٤٧٧
	العاشر	٥٠	٣,٨٧	مرتفع	٠,٤٥		
العالمي أو الشمولي	السابع	٥٠	٤,١١	مرتفع	٠,٤٥	٠,٠٠٠	١,٠٠٠
	العاشر	٥٠	٤,١١	مرتفع	٠,٤٨		
المحلي	السابع	٥٠	٣,٩٩	مرتفع	٠,٥٧	-١,٣١١-	٠,١٩٣
	العاشر	٥٠	٤,١٥	مرتفع	٠,٦٥		
الداخلي	السابع	٥٠	٣,٥٤	متوسط	٠,٣٨	-١,٣٧٥-	٠,١٧٢
	العاشر	٥٠	٣,٦٤	متوسط	٠,٣٦		
التقليدي	السابع	٥٠	٣,٦٩	مرتفع	٠,٤٧	-١,٠٤٨-	٠,٢٩٧
	العاشر	٥٠	٣,٧٨	مرتفع	٠,٣٨		
الدرجة الكلية	السابع	٥٠	٣,٧٣	مرتفع	٠,١١	-٠,٠٦٩-	٠,٠٦٠
	العاشر	٥٠	٣,٨٢	مرتفع	٠,١٨		

تشير النتائج في الجدول (١٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في درجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠,٠٦٩)، وبمستوى دلالة (٠,٠٦٠) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع المجالات.

٢. الطلبة العاديين

متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٨) ذلك.

جدول (١٨)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	ذكر	٥٠	٣,٠٤	متوسط	٠,٤١	٠,٧٤١	٠,٤٦٠
	إنثى	٥٠	٣,٠٢	متوسط	٠,٤١		
التنفيذي	ذكر	٥٠	٣,٤٨	متوسط	٠,٣٥	١,٣٨٣	٠,١٧٠
	إنثى	٥٠	٣,٤٢	متوسط	٠,٣٧		
العالمي أو الشمولي	ذكر	٥٠	٣,٥٥	متوسط	٠,٢٢	١,٠٤٦	٠,٢٩٨
	إنثى	٥٠	٣,٦٢	متوسط	٠,٣١		
المحلي	ذكر	٥٠	٣,٣٦	متوسط	٠,٣١	٠,٠٩٩	٠,٩٢٢
	إنثى	٥٠	٣,٤٣	متوسط	٠,٤٢		
الداخلي	ذكر	٥٠	٣,١٥	متوسط	٠,٣٢	٢,٠٢٩	*٠,٠٤٥
	إنثى	٥٠	٣,١٦	متوسط	٠,٢٩		
التقليدي	ذكر	٥٠	٣,٤٥	متوسط	٠,٣٨	١,٦٤٣	٠,١٠٤
	إنثى	٥٠	٣,٦٢	متوسط	٠,٤٢		
الدرجة الكلية	ذكر	٥٠	٣,٣٢	متوسط	٠,١٤	٠,٧٤١	٠,٤٦٠
	إنثى	٥٠	٣,٣٦	متوسط	٠,١٢		

تشير النتائج في الجدول (١٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥) في درجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠,٧٤١)، وبمستوى دلالة (٠,٤٦٠) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع المجالات باستثناء مجال" الداخلي " إذ بلغت قيمة ت بين (٢,٠٢٩)، وبمستوى دلالة بين (٠,٠٤٥)، حيث كان الفرق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية.

متغير الصف:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الصف، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (١٩) ذلك.

جدول(١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اساليب التفكير، واختبار (t-test)، تبعا لمتغير الصف

المجال	الصف	العدد	المتوسط الحسابي	المستوى	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التشريعي	السابع	٥٠	٣,١٠	متوسط	٠,٤٢	١,٦٧٧	٠,٠٩٧
	العاشر	٥٠	٢,٩٦	متوسط	٠,٣٨		
التنفيذي	السابع	٥٠	٣,٤٩	متوسط	٠,٣٦	١,١١٦	٠,٢٦٧
	العاشر	٥٠	٣,٤١	متوسط	٠,٣٦		
العالمي أو الشمولي	السابع	٥٠	٣,٥٩	متوسط	٠,٢٦	٠,١٠٥	٠,٩١٦
	العاشر	٥٠	٣,٥٨	متوسط	٠,٢٨		
المحلي	السابع	٥٠	٣,٣٧	متوسط	٠,٣٣	-.٥٨٩-	٠,٥٥٧
	العاشر	٥٠	٣,٤٢	متوسط	٠,٤١		
الداخلي	السابع	٥٠	٣,١٦	متوسط	٠,٣٠	٠,١٦٥	٠,٨٧٠
	العاشر	٥٠	٣,١٥	متوسط	٠,٣١		
التقليدي	السابع	٥٠	٣,٥٧	متوسط	٠,٤٠	٠,٨٢٩	٠,٤٠٩
	العاشر	٥٠	٣,٥٠	متوسط	٠,٤١		
الدرجة الكلية	السابع	٥٠	٣,٣٦	متوسط	٠,١١	١,٧١٥	٠,٠٩٠
	العاشر	٥٠	٣,٣٢	متوسط	٠,١٤		

تشير النتائج في الجدول (١٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مـــستوى (**α ≤ ٠,٠٥**) في درجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمـــة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٧١٥)، وبمستوى دلالة (٠,٠٩٠) للدرجة الكلية، وكذلك في جميـــع المجالات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل، مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة وفق أسلوب يتمثل في إبراز النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة، كما يتناول التوصيات ذات الصلة بالنتائج المتحصلة، واعتمدت الباحثة في تفسيرها للنتائج على خلاصات من الأدب التربوي المتعلق بماهية الدراسة.

السؤال الأول: ما هو مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين والعاديين؟

١-الطلبة الموهوبين:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة الموهوبين كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (٠,١٣)، وجاءت ابعاد الأداة جميعها في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٦-٣,٤٦)، وجاء في الرتبة الأولى بعد " عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة، وفي الرتبة الثانية جاء بعد " عملية الضبط والتنظيم الذاتي وجاء في الرتبة الاخيرة بعد " عملية مراقبة التعلم "

وتعزى هذه النتيجة إلى أن الموهوبين لديهم قدرة أكبر على استيعاب المفاهيم وحل المشكلات، علاوة على قدرتهم على التركيز والانتباه واستخدام العمليات المعرفية، كما أنهم على وعي أكبر بالمعرفة التي يتم اكتسابها، بالإضافة إلى قدرتهم على تناول ومعالجة وتجهيز المعلومات واسترجاعها، ويتضمن التجهيز القدرة على التشفير والتخزين، وبالتالي القدرة على المراقبة والتخطيط والتنظيم واستخدام الاستراتيجيات، وكيفية اختيار انسبها في المواقف المختلفة مما يجعل لدى الطلبة القدرة الأكبر على المراجعة والتقويم لذواتهم.

٢- الطلبة العاديين:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى مكونات ما وراء الذاكرة بالنسبة للطلبة العاديين كان مرتفعاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,١٦)، وجاءت أبعاد الأداة جميعها في المستوى المرتفع، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٣٧- ٣,٣٠)، وجاء في الرتبة الأولى بُعد " عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة "، وفي الرتبة الثانية جاء بُعد " عملية مراقبة التعلم "، وجاء في الرتبة الأخيرة بُعد " عملية الضبط والتنظيم الذاتي "

تعزى النتيجة السابقة الى أن الطلبة يتصفون بالإصرار والمثابرة على إنجاز المهمات مهما تنوعت أو كانت تحتاج إلى جهد، وبالتالي في حال تعرضهم لمثيرات أو معيقات أثناء تأديتهم للمهمات فإنهم يحاولون العمل بأقصى ما لديهم لتحقيق انجازات عالية معتمدين في ذلك على المخزون المعرفي لديهم والقدرة العقلية العالية واللذان يعدان مصدراً مهماً في تحقيق الانجاز.

كما أن المناهج الجديدة التي يعتمد فيها على التفكير وحل المشكلات والاستنباط والتحقق قد ساعدت على وعي الطلبة بمراقبة التفكير.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (١٩٩٨) Chamot، وعفيفي (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن الطلاب الفعالين وغير الفعالين يستخدمون استراتيجيات متشابهة في تعلمهم ويستخدمون استراتيجيات تركز على الهدف مباشرة وبطريقة اكثر قصدية وأكثر وعياً في استخدام الاستراتيجيات.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Miller(١٩٩٤ التي توصلت إلـــى أن هنالـــك فروق ذات دلالة في معدلات الاستدلال للمجموعة ذات القدرات المرتفعة عن المجموعـــة ذات القدرات المتدنية لصالح المجموعة ذات القدرات المرتفعة.

السؤال الثاني: ما هي أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين؟

١-الطلبة الموهوبين:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى أســاليب التفكيــر الــسائدة لــدى الطلبــة الموهوبين كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٧) وانحراف معياري (٠,١٦)، وجــاءت مجالات الأداة في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,١١- ٣,٤٨)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " العالمي أو الشمولي "، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبــة الثانية جاء مجال " المحلي " وبمستوى مرتفع، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة مجال " الــداخلي " وبمستوى متوسط. وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " التــشريعي وانحــراف معيــاري (٠,٥٣) وبمستوى متوسط وهذه النتيجة تؤيد رأي "ستيرنبرج" في أثر الثقافة على أساليب التفكير فترجع الباحثة شيوع التفكير العالمي إلى أسباب منها الثورة المعلوماتية والانفتاح المعرفي وكثرة قنوات الاتصال وتنوعها، لأن الأسلوب العالمي يتضمن الإبداع الذي هو من خصائص الأفــراد ذوي الأسلوب التشريعي.كما أن من صفات الشخص العالمي أن لا يهتم بالتفاصيل ويوجه انتباهه نحو الصورة الكلية لأي موضوع أو عمل وهذه الصفات تناسب هذا العصر الذي هو عصر السرعة، فالطلبة الموهوبين يميلون إلى معرفة المعلومات بصورة كلية دون الاهتمام بالتفاصيل كمـــا أن من صفات الشخص ذو الأسلوب العالمي أنه لا يميل إلى النمطية ويفضل التغيير.

٢-الطلبة العاديين:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن مستوى أساليب التفكير السائدة لدى الطلبة العاديين كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,١٣)، وجاءت مجـــالات الأداة في المستوى المتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣,٥٨- ٣,٠٣)، وجاء في الرتبة الأولى مجال " العالمي أو الشمولي "، وبمستوى متوسط، وفي الرتبة الثانية جاء مجال " التقليدي " وبمستوى متوسط، وجاء في الرتبة قبل الاخيرة مجال " الداخلي " وبمستوى متوسط. وجاء في الرتبة الاخيرة مجال " التشريعي " (٠,٤١) وبمستوى متوسط.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى العصر الذي نعيش فيه وهو عصر السرعة، فالطالـــب يميل إلى معرفة المعلومات بصورة كلية ولا يهتم بتفاصيلها، ومن الملاحظ أن هذه هي الصفات السائدة في هذا العصر الذي هوا عصر التغيير ويمكن القول بأن البيئة المدرسية فـــي المملكـــة العربية السعودية تحرص على استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة مثل اســـتخدام القـــصص والمواقف والأحداث وعرضها على الطلبة كنماذج يمكن التعلم من خلالها، وعرض مجموعـــة من المشكلات الاجتماعية التي تمس حياة المتعلمين، وطرح الأســـئلة، والمناقـــشات بمختلـــف أشكالها وصورها الثنائية والجماعية والتي من شأنها أن تسهم في تنمية اساليب التفكيـــر لـــدى الطلبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عجوة (١٩٨٨) و التي بينت عدم وجود فـــروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أساليب التفكير والذكاء العام.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة (Bernardo and others،٢٠٠٢) التي أ ظهرت أن وجود ارتباط موجب بين أساليب التفكير والتحصيل الدراسي والأسلوب المفضل لـــدى الطلبـــة

كانت في الرتب الأولى (التنفيذي، الحكمي، المحافظ، الهرمي)، بينا أوضحت هذه الدراسة أن الأساليب التي نالت الرتب الأولى هي (العالمي، والتقليدي بينما جا التشريعي بالمركز الأخير)،

وأختلفت ايضا مع دراسة طاحون (٢٠٠٣) التي بينت أن الأساليب المفضلة للتفكير كانت (التفكير التركيبي، والتحليلي) بينما هذه الدراسة قد بينت أن الطلبة لا يفضلون التفكير بهذه الأساليب. ولعل ذالك راجع لأختلاف مجتمع الدراسة وعينتها والحدود الزمنية للدراستين.

السؤال الثالث: هل يوجد علاقة بين مكونات ما وراء الذاكرة وأساليب التفكير لدى ستيرنبرغ ؟

١-الطلبة الموهوبين:

كشفت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب التشريعي وكل من مكون الوعي بالمحتوى، ومكون عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة، وأختيار الاستراتيجيات المناسبة (للتعلم والتذكر)، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب العالمي وكل من تخصيص المصادر للتعلم، والحكم على التعلم، وأظهرت النتائج ايضاًوجود علاقة ايجابية بين الأسلوب العالمي أو الشمولي وبين كل من تخصيص مصادر التعلم، الحكم على التعلم، وأظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب المحلي وكل من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وتخصيص المصادر للتعلم، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، والحم على التعلم، وعملية مراقبة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب الداخلي وكل من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، والحكم على التعلم، والشعور بالمعرفة والتعلم، وعملية مراقبة التعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب التقليدي وبين كل من

اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، والحكم على التعلم، والشعور بالمعرفة والتعلم، وعملية مراقبة التعلم.

ويمكن تعليل العلاقة التي تربط مكونات ماوراء الذاكر بأساليب التفكير أن ما وراء الذاكرة تتطلب وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وهي الأساليب التنفيذية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات.

ويرجع وجود العلاقة ايضاً أن الطلبة الموهوبين غالباً يكون لديهم إدراك حسي متفهم لكيفية عمل عقله، ولديه خبرة ويكون أكثر مقاومة للفشل ويرجع أدائه لعوامل حقيقية قابلة للتحكم، كالقدرة، و المثابرة، والجهد، والوعي الإستراتيجي، ففهم الفرد لذاته كمتعلم يعني فهمه لنقاط ضعفه وقوته وكذلك فهمه لافضل أساليب إنجاز المهمة.

٢-الطلبة العاديين:

كشفت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب التشريعي والوعي بالاستراتيجية، واختيار المعلومات، واختيار الاستراتيجات المناسبة للتعلم او التذكر، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، كما اظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب التنفيذي وكل من عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والشعور بالمعرفة والتعلم، كما أظهرت النتائج وجود علاقه ايجابية بين الأسلوب العالمي او الشمولي وكل من اختيار المعلومات، عملية الضبط والتنظيم الذاتي، والشعور بالمعرفة والتعلم، كما اظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة ايجابية بين كل من الأسلوب المحلي وبين كل من الوعي بالمحتوى،واختيار المعلومات،وأظهرت النتائج ايضاً وجود علاقة ايجابية بين الأسلوب الداخلي وكل من اختيار الاستراتيجيات المناسبة للتعلم او التذكر، وعملية الضبط والتنظيم الذاتي، والحكم على سهولة التعلم، والشعور بالمعرفة والتعلم، وعملية مراقبة التعلم.

ويمكن أن تفسر وجود هذه العلاقة إلى أن الطلبة العاديين يحاولون رفع مستوى التحصيل الدراسي عندهم بمعرفة الاستراتيجيات المساعدة لهم على ذالك والتي تساعدهم على زيادة المثابرة والجهد والإصرار على الإتيان بأفضل الطرق التي تساهم في زيادة فعالية الاستراتيجيات.

السؤال الرابع: هل هناك فروق في مكونات ما وراء الذاكره تعزى لجنس الطالب وصفه؟

١- الطلبة العاديين

متغير الجنس:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره بالنسبة للطلبة العاديين، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٧٦٢)، وبمستوى دلالة (٠,٠٨١) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع الابعاد باستثناء البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة حيث كان الفرق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية.

ويمكن أن تعلل تفوق الإناث في هذا البعد أن الإ ناث لديهن وعي وإدراك أكثر بمؤشرات الكفاءة الذاتية للذاكرة، وكذلك معتقداتهن المتعلقة بقدرتهن على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف الاكاديمية المختلفة ومعرفتهن بدوافعهن أثناء تأديتهن لمهام التذكر بصورة جيدة، والذي ينعكس أثره على عملية التخزين وتشفير واسترجاع المعلومات لديهن، فالطالبات لديهن القدرة اكثر من الذكور في استخدام أفضل لما وراء الذاكرة، فإنهن يستطعن استدعاء المعرفة الموجودة في المقرر الدراسي بطريقة أفضل مقارنة بالذكور.

متغير الصف:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٣٥٦)، وبمستوى دلالة (٠,١٧٨) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع الابعاد " باستثناء البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم حيث كان الفرق لصالح الصف السابع بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية.

فيما يتعلق بظهور فروق لصالح الصف السابع، في بُعد "عملية مراقبة التعلم" فيمكن القول أن طلبة الصف السابع أكثر انضباطاً والتزاماً بأداء المهام التعليمية، إضافة إلى أن طلبة الصف السابع وبسبب المستوى العمري لديهم فإنهم يحاولون تنفيذ ما يطلب منهم بدقة أثناء عملية التعلم. بالإضافة إلى أن طلبة الصف السابع لازال لديهم جزء من المثابرة، والدافعية، ناتجة عن التنافس بسبب طبيعة الصف، مما يدفعهم إلى المثابرة والتنافس والمشاركة الإيجابية في النقاشات التي يطرحها المعلم.

٢-الطلبة الموهوبين

متغير الجنس:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره بالنسبة للطلبة الموهوبين، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٧٠٩)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠) للدرجة الكلية، وكذلك في البعدين الثاني والثالث، حيث كان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية بينما لم توجد فروق في البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الاناث أكثر فاعلية في إدارة أنشطة تعلمهن فيما يتعلق بالمهام ويقمن بتطوير وتفسير وترجمة المهام ويحددن الأهداف بحسب متطلبات المهمة، ويقمن ببناء نطاق للمعلومات والمعتقدات ومراقبة النواتج المرتبطة بالأستراتيجية المستخدمة في مقابل هدف المهمة وتوليد تغذية راجعة حول نجاح مجهوداتهن لمواجهة الاحتياجات الفورية.

متغير الصف:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة مكونات ما وراء الذاكره، تبعاً لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٨٢٤)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٠) للدرجة الكلية، وكذلك في البعدين الثاني والثالث حيث كان الفرق لصالح الصف العاشر، بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية." باستثناء البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة، حيث لم توجد فروق دالة احصائياً.

ويمكن ان يُعزى ذلك إلى أن الطلاب الأ كبر سن يبتكرون طرق وأساليب أفضل لتشفير المعلومات مما يساعد على سرعة استرجاعها، بالإضافة إلى قدرتهم العالية على استخدام استراتيجيات مساعدة للتذكر بصورة فعّالة، وهذا يتضح في قدرتهم على تكوين روابط بين المعلومات السابقة وقدرتهم على إنتاج وابتكار الصور الذهنية المتصلة بالمادة الدراسية.

وقد اتفقت مع دراسة كل من الكيال (٢٠٠٦) ابو غزالة (٢٠٠٧) لعدم وجود اختلاف يعزى لجنس الطالب.

وقد اختلفت هذه الدراسة مع دراسة سليمان(٢٠٠٧) التي بينت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لجنس الطالب.وقد يعود ذلك إلى الاختلا في مجتمع الدراسة وعينتها عن الدراسة الحالية.

السؤال الخامس: هل هناك فروق في اساليب التفكير لدى ستيرنبرج تعزى لجنس الطالب وصفه؟

١- الطلبة الموهوبين

متغير الجنس:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعاً لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٣,٢٠١)، وبمستوى دلالة (٠,٠٠٢) للدرجة الكلية، وكذلك المجالات "الداخلي" و "المحلي" حيث كان الفرق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في باقي المجالات.

يمكن تفسير هذه النتيجة أن الإ ناث اكثر فاعلية في إدارة أنشطة تعلمهنّ فيما يتعلق بالمهام ويقمن بتطوير وتفسير وترجمة المهام، ويحددن الأهداف بحسب متطلبات المهمة ويقمن ببناء نطاق للمعلومات والمعتقدات، ومراقبة النواتج المرتبطة بالاستراتيجية المستخدمة في مقابل هدف المهمة وتوليد تغذية راجعة حول نجاح مجهوداتهن لمواجهة الاحتياجات الفورية.

متغير الصف:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠,٠٦٩)، وبمستوى دلالة (٠,٠٦٠) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع المجالات.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف السابع والعاشر لازال لديهم جزء من المثابرة والدافعية ناتجة عن التنافس بين الطلاب، كما أن متطلبات المنهاج لازالت بسيطة في

هذه المرحلة فإن خيالهم يكون مفعلاً، والتفكير ما وراء المعرفي تتم ممارسته عن طريق الانشطة المقدمة من خلال المنهاج.

٢-الطلبة العاديين

متغير الجنس:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة اساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (٠,٧٤١)، وبمستوى دلالة (٠,٤٦٠) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع المجالات باستثناء مجال" الداخلي " إذ بلغت قيمة ت بين (٢,٠٢٩)، وبمستوى دلالة بين (٠,٠٤٥)، حيث كان الفرق لصالح الاناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية.

ويمكن أن تُفسّر هذه النتيجة أن الإناث لديهن وعي وإدراك أكثر بمؤشرات الكفاءة الذاتية للذاكرة، وكذلك معتقداتهن المتعلقة بقدرتهن على استخدام الذاكرة بصورة فعالة في المواقف الاكاديمية المختلفة ومعرفتهن بدوافعهن أثناء تأديتهن لمهام، التذكر بصورة جيدة والذي ينعكس أثره على عملية التخزين وتشفير واسترجاع المعلومات لديهن فالطالبات لديهن القدرة أكثر من الذكور في استخدام افضل استخدام لما وراء الذاكرة فأنهن يستطعن استدعاء المعرفة الموجودة في المقرر الدراسي بطريقة افضل مقارنة بالذكور.

متغير الصف:

كشفت النتائج المتعلقة بهذا السؤال الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة أساليب التفكير لدى ستيرنبرج، تبعا لمتغير الصف، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٧١٥)، وبمستوى دلالة (٠,٠٩٠) للدرجة الكلية، وكذلك في جميع المجالات.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة الصف السابع والعاشر لازال لديهم جزء من المثابرة والدافعية ناتجة عن التنافس بين الطلاب، كما أن متطلبات المنهاج لازالت بسيطة في هذه المرحلة فإن خيالهم يكون مفعلاً، والتفكير ما وراء المعرفي تتم ممارسته عن طريق الانشطة المقدمة من خلال المنهاج..

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة بركات (٢٠٠٥) إلى عدم وجود فروق بين درجات الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

واتفقت أيضا مع دراسة (٢٠٠٤) Fjel &Walhovd التي أظهرت وجود تطابق لحد كبير بين البناء العاملي لأساليب التفكير في كل العينتين التي تكونت من (١٠٧) طلاب من أمريكا و(١١٤) طالباً وطالبة من النرويج وكانت أساليب التفكير المفضلة هي (العالمي، المتحرر، التشريعي).

وقد اختلفت مع دراسة خضير وايمان (٢٠١١) التي أظهرت أن الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى الطلاب كان (الهرمي، والخارجي، والأقلي)، أما أدنى الأساليب شيوعا لدى أفراد العينة فقد كان أسلوب التفكير (العالمي، المحافظ، الداخلي)، بينما أظهرت هذه الدراسة ان الأساليب الأكثر شيوعاً في هذه الدراسة كان (العالمي، الداخلي).

كما اختلفت نتيجة الدراسة ايضاً مع نتائج دراسة رمضان(٢٠٠١)، التي توصلت الى وجد اختلافات لأختلاف العمر والجنس. وقد يعود ذلك إلى الاختلاف في مجتمع الدراسة وعينتها عن الدراسة الحالية.

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

١-استخدام مقياس مكونات ماوراء الذاكرة لمساعدة الطلبه على تحديد مدى وعيهم بذاكرتهم.

٢-على المعلمين والآباء تزويد الطلبه الموهوبين والعاديين بفرص استخدام مهارات ماوراء الذاكرة التي تجعلهم على وعي بذاكرتهم وتمدهم بتغذية راجعة عن مدى تحقيق الاهداف المرجوة من خلال مراقبة تعلمهم.

٣-وضع خطط لتعليم الطلبه أساليب التفكير وتدريبهم على معرفة اسلوب التفكير المناسب لهم

٤-إجراء مزيد من الدراسات لتوضيح العلاقة بين مكونات ماوراء الذاكرة وأساليب التفكير.

٥-عقد دورات تدريبة للمعلمين حول مكونات ماوراء الذاكرة وأساليب التفكير السائدة لدى الطلبه وكيفية اكتشافها وتنميتها لديهم.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

١. أبو المعاطي، يوسف(٢٠٠٥). أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (١٥)، (٤٩)، ٣٧٥-٤٤٦.

٢. أبو حطب، فؤاد. (١٩٩٦). **القدرات العقلية**، ط٥، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. أبو غزال، معاوية (٢٠٠٧). العلاقة بين ماوراء الذاكرة ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك: **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**،،٣، ١، ٨٩-١٠٥.

٤. أبو هاشم، السيد (٢٠٠٧). **الخصائص السيكومترية لقائمة أساليب التفكير في ضوء نظرية ستيرنبرج لدى طلاب الجامعة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية’ مركز البحوث التربوية.

٥. إسماعيل بشري.(٢٠٠٧). **المدخل إلى علم النفس في القرن ٢١**، القاهرة، الاتجاهات الثقافية للنشر والتوزيع.

٦. بركات، زياد.(٢٠٠٥). أنماط التفكير والتعلم لدى الطلبة الذين يستخدمون اليد اليسرى في الكتابة وعلاقة ذلك ببعض السمات النفسية والشخصية، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات**،٩،(٢)، ١٠٩-١٣٢.

٧. بشارة, موفق العطيات, خالد(٢٠٠٨): اثر مقدار المعلومات في تنمية ماوراء الذاكرة لدى عينة من الطلبة الجامعيين , **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**, مجلد ٢٤, العدد٣.

٨. بلحاج، عبد الكريم.(٢٠٠٩). **المدخل إلى الذاكرة قصيرة المدى**، البحرين، جامعة الخليج العربي.

٩. بني يونس، محمد،(٢٠٠٤).**مبادئ علم النفس**، عمان دار الشروق.

١٠. جابر،عاطف. (٢٠١٠).**تنمية مهارات الذاكرة**، الإسكندرية، الدار الجامعية.

١١. جابر،عبدالحميد، وكفافي،علاء الدين.(١٩٩٢).**معجم علم النفس والطب النفسي**، الجزء٥، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٢. الجراح,عبد الناصر ذياب(٢٠٠٩):ماوراء الذاكرة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء متغيرات الجنس وقلق الاختبارات والتحصيل الدراسي,**مجلة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية**,كلية التربية,جامعة اليرموك.

١٣. جمال، منير، (٢٠٠٥). الاختلاف في مستوى العمليات المعرفية "الانتباه والذاكرة العاملة"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، العدد ٤٩، ٢٤٧-٣٢١.

١٤. الجندي، أمينة، وصادق، منير (٢٠٠١). **فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ ذوي سعات عقلية مختلفة**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسكندرية، أبو قير، المؤتمر العلمي الخامس: ٣٦٣-٤١٢.

١٥. الحاروني، مصطفي ، علي احمد(٢٠٠٤). ماوراء المعرفة واستراتيجيات التذكر والدافعية للتعلم كمتغيرات تنبوئية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب التعليم الثانوي العام، **المجلة العلمية**، ٢٠،(٢)،١-٤٥.

١٦. الحامولي، طلعت.(١٩٩٦). بحوث في إطار الذاكرة العاملة، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد٧٣، ١٧١-٢١٤.

١٧. حبيب،مجدي(١٩٩٥). **التفكير،الأسس النظرية والاستراتيجيات**،القاهرة،النهضة المصرية

١٨. حبيب،مجدي (٢٠٠٣). **اتجاهات جدية في تعليم التفكيـــر**، اســـتراتيجيات مـــستقبلية للألفية الجديدة.القاهرة،دار الفكر العربي.

١٩. حبيب، مجدي(١٩٩٦). **التفكير،الأسس النظرية والاستراتيجيات**، القاهرة، النهـضة المصرية.

٢٠. حجازي، اندي (٢٠١٠).**أثر استخدام استراتيجيات ماوراء الـــذاكرة فـــي مواقـــف تعلمية – تعليمية مختلفة في عمليات ماوراء الذاكرة لدى عينة من طلبـــة الـــصف السابع الأساسي في مدينة دبي– دولة الإمارات العربية المتحدة**، رسالة دكتوراة غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان.

٢١. حنوش، زكي.(١٩٩٩). الجوامع المشتركة لا شكاليات إدارة التعليم العالي والدراسة العلمي في الجامعات العربية، **مجلة الفكر العربي**، العدد(٩٧)، معهد الإنماء العربـــي بيروت.

٢٢. الحيلة، محمد محمود،(٢٠٠٢) **مهارات التدريس الـــصفي**،، دار المـــسيرة للنـــشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٢٣. خضير، ثابت، وايمان محمد (٢٠١١): أساليب التفكير لدى طلبة جامعـــة الموصـــل، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**. مجلد(١٠)، عدد(٢)، ص١٥٥–١٨٠.

٢٤. الدردير، عبد المنعم احمد(٢٠٠٤).**دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، عـــالم الكتب، القاهرة.

٢٥. رمضان، محمد (٢٠٠١). دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجـــنس، والتخـــصص، والمستوى الدراسي. **مجلة كلية التربية ببنها**، ٣، (٤) ص ١١–٤٠ .

٢٦. الزغول، رافع، والزغول، عماد.(٢٠٠٣).**علم النفس المعرفي**، عمان دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٧. الزيات، فتحي(١٩٩٨). **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، القاهرة، دار النشر للجامع.

٢٨. الزيات، فتحي(١٩٩٥).**الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، الطبعة الأولى، المنصورة، مصر، مطابع الوفاء.

٢٩. السرطاوي، زيدان، والسرطاوي، عبدالعزيز، وخشان،أيمن، أبو جودة، وائل.(٢٠٠١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

٣٠. سليم مريم. (٢٠٠٣). **علم نفس التعلم**، بيروت، دار النهضة.

٣١. سليمان، متنصر(٢٠٠٧). **فعالية التدريب على العزو السببي وماوراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الاكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم**. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة اسيوط.

٣٢. الشرقاوي، أنوار محمد.(٢٠٠٣).**علم النفس المعرفي المعاصر**، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو.

٣٣. الشريف، صلاح الدين وسيد، إمام (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج تدريبي لا ستراتيجيات ماوراء الذاكرة عند الاستذكار وأثره في التحصيل الاكاديمي واتجاهات الطلاب المعرفية نحوالاستراتيجية، **مجلة التربية**،جامعة أسيوط، العدد١٦،الجزء ٣٠:١-٩٥.

٣٤. شلبي، امينة (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية"دراسة تحليلية مقارنة"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ١٢، (٣٤)، ٨٧-١٤٢.

٣٥. الشمسي، عبد الامير عبود (٢٠٠٤).أساليب التفكير عند طلبة الجامعة، **مجلة العلوم التربوية**، والنفسية، عدد(٤٨) تصدرها الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

٣٦. صالح،احمد.(٢٠٠٨). **علم النفس التربوي**، ط١٤، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٣٧. طاحون، حسين (٢٠٠٣). أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات"دراسة مقارنة بين طلاب الطلاب المصريين والسعوديين" **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، العدد٤٣، ص ٣٦-٨٦.

٣٨. عبدالفتاح، فوقية، وجابر، عبدالحميد.(٢٠٠٥). **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٩. عبدالله،محمد قاسم.(٢٠٠١). **سيكلوجية الذاكرة قضايا واتجاهات حديثة**، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب-عالم المعرفة.

٤٠. عجوة، عبدالعال(١٩٩٨).**أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد، (٩)، العدد (٣٣)،ص ٣٦٣-٤٢٥

٤١. العزالي، عيسى، ماجد محمد.(٢٠٠٤). **أثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للاستراتيجيات، رسالة دكتوراة غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٤٢. عفيفي، منال شمس الدين (٢٠٠٦). **علاقة مكونات ماوراء الذاكرة والتوجهات الدافعية بالتحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالإسماعلية،جامعة قناة السويس.

٤٣. عيسى, ماجد محمد (٢٠٠٤). اثر برنامج تدريبي لما وراء اذاكرة على أداء الأطفال غير المنتجين للإستراتيجية,رسالة دكتوراة غير منشورة,كلية التربية,جامعة الأزهر.

٤٤. غالب، مصطفي.(١٩٨٥). **الذاكرة في سبيل موسوعة نفسية**، بيروت، دار الهلال.

٤٥. الغريب، رمزية.(١٩٧٨). **التعليم دراسة نفسية، تفسيرية، توجيهية**، القاهرة، مكتبة الانجلو.

٤٦. الفرماوي، حمدي علي،وحسن،وليد رضوان(٢٠٠٤). **الميتا معرفية**، الطبعة ١،القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٤٧. قطامي.نايفة(٢٠٠١). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.عمان

٤٨. الكيال، مختار احمد(٢٠٠٦). **أثر مقدار معلومات ماوراء الذاكرة في فاعلية وتعميم استخدام المتعلم لا ستراتيجيات التعلم المعرفية**، دراسة تجريبية،المؤتمر السابع للبحوث بجامعة الامارات العربية المتحدة، روتانا العين،العين.

٤٩. المشاعلة، مجدي سليمان محمد.(٢٠٠٤). **تأثير التعليم بمساعدة الحاسوب في تنمية عمليات ما وراء الذاكرة وفي تحصيل الطلبة في مادة التربية الأسلامية واتجاهاتهم نحو التعلم بالحاسوب**، جامع عمان للدراسات العربية، أطروحة دكتوراة، عمان الأردن

٥٠. ملحم، سامي محمد. (٢٠٠١). **سيكلوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٥١. ملحم، سامي محمد.(٢٠٠٦). **صعوبات التعلم الأردن**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٥٢. موسى، مصطفي.(٢٠٠١). **أثر إستراتيجية ماوراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**،المؤتمر الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،المجلد الأول.

٥٣. موسى، موسى نجيب. (٢٠١٠). **الطفل الموهوب: موهبته ورعايته في محيط الأسرة.** عمان، دار الوراق.

٥٤. النجار,حسني زكريا السيد(٢٠٠٧): **اثر برنامج تدريبي لما وراء الذاكرة على عمليات الذاكرة وبعض استراتيجيات تجهيز المعلومات لدى تلاميذ الحلقة الاولى من التعليم الأساسي**, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة كفر الشيخ.

٥٥. نوفل، محمد (٢٠٠٧). علاقة السيطرة الدماغية بالتخصص الأكاديمي لدى طلبة المدارس والجامعات الأردنية،**مجلة جامعة النجاح**،٢١،(١) العلوم الإنسانية،٢١٢-٢٣٣.

ثانياً: المراجع باللغة الانجليزية

٦٩. Adams, J. (٢٠٠٣): **Whole Brain Thinking.Retrieved May**, ٢٠٠٦ From:www.nzpf.ac.nz/resources/magazine/٢٠٠٣/aug.-

٧٠. Antoniette , A. , Ignazi , S and Perego, P. (٢٠٠٠): **Metacognitive Knowledge about Problem – Solving methods. British Journal of Educational psychology** ,. ٧٠ ,. ١ , PP. ١-١٦.

٧١. Baddeley, A. (٢٠٠٠). "**The episodic buffer: a new component of working memory**?". Trends in Cognitive Science ٤: ٤١٧–٤٢٣. doi:١٠,١٠١٦/S١٣٦٤-٦٦١٣(٠٠)٠١٥٣٨-٢. PMID ١١٠٥٨٨١٩-

٧٢. Baddeley, A. Eysenck, M., & Anderson, M. C. (٢٠٠٩). **Memory. Hove**: Psychology Press

٧٣. Chamot, A. (١٩٨٨). **A Study of Learning Strategies in Foreign Language Instruction**: The Third Year and Final Report.Rosslyn Associates, Publishers, Hillsdale. College of Arts & Sciences.

٧٤. Cox, D. (١٩٩٤). (Children's use of mnemonic strategies: variability in response to metamemory training). **Journal of genetic psychology**. ١٥٥ (٤). ٤٢٣ – ٤٤٣.

٧٥. Dai ,D. & Feldhusen , J. (١٩٩٩**). A validation study of thethinking styles inventory: Implications for gifted education RoperReview** , Vol. ٢١ , No. ٤ , pp. ٣٠٢-٣٠٨.

٧٦. DeMarie, D. & Ferron, J. (٢٠٠٣): Capacity, Strategies, and Metamemory: Tests of a three-factor model of memory development. Journal of Experimental **Child Psychology**, ٨٤: ١٦٧-١٩٣

٧٧. Fer,S(٢٠٠٥).**Validity and Reliability Of the Thanking Styles Inventory.Educational Sciences:Theory & Practice**, Vol, No.١, pp.٥٥-٦٨.

٧٨. Fjel , A. & Walhovd , K. (٢٠٠٤).**Thinking style in relation topersonality traits: An investigation of the Thinking Styles**

Inventoryand NEO- PI- R , Scandinavian Journal of Psychology ,Vol. ٤٥ , pp٢٩٣-٣٠٠

٧٩. Flavell, J. & Wellman, H. (١٩٧٧). "**Metamemory. In R. V. Kail. & J. W. Hagen. (Eds.)". Perspectives on the development of memory and cognition** (pp. ٣-٣٣).NJ. Erlbaum. Hillsdale.

٨٠. Flavell, J. (١٩٧٩**). Metacognition and metacognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry**, American Psychologist, ٣٤, ٩٠٦ - ٩١١.

٨١. Flavell, J. (١٩٨٥). **Cognitive Development. (٢nd edition). Englewood Cliffs**, N.J: Prentice-Hall.

٨٢. Grigorenko , E& Sternberg , R. (١٩٩٥): **Styles of thinking in the school. European Journal for High Ability**,Vol.٦,pp ٢٠١-٢١٩.

٨٣. Henry, L. & Norman, T. (١٩٩٦):**The relationships between memory performance, use of simple memorystrategies and metamemory in young children. Journal of Behavioral Development**, Vol. ١٩, No. ١: ١٧٧-١٩٩.

٨٤. Hertzog, C. (١٩٩٢). **Improving memory: The possible roles of metamemory. In D. Herrmann, H. Weingartner, A. Searleman & C. McEvoy (eds.) Memory Improvement: Implications for Memory Theory**, New York: Springer-Verlag. pp ٦١-٧٨.

٨٥. Jonker, C.,Smits, C. H. (١٩٩٧):. **Affect – related Metamemory and Memory Performance in a Population – based Sample of Older Adults.** Educational Gerontology, ٢٣ (٢), ١١٥-١٢٩.

٨٦. Magno, c.(٢٠٠٨): **Reading Strategy, Amount of Writing, Metacognition , Metamemory,and Apprehension as Predictors of English Written Proficiency**.Asian EFL Journal ,٢٨(٤).١٥-٤٨.

٨٧. Malton, G. (١٩٩٤)**:" Develompment of Spatial Orientation**". J.of Cognitive Psychology,vol(١٤),No(٤).

٨٨. Matlin, M. W. (٢٠٠٥): **Cognition**, ٦th edition, john wiley & sons Inc.

٨٩. Nakatani,Y.(٢٠٠٥). **The Effects of Awareness- Raising Training on raCommunication Strategy Use**. *Modern La*Zh *nguage Journal*, ٨٩(١),٧٦-٩١.

٩٠. Nelson, T. & Narens, L. (١٩٩٠). **(Metamemory: a theoretical framework and new findings)**. The Psychology of learning and motivation. (٢٦). ١٢٥ – ٣٢٢.

٩١. Nelson, T. (١٩٩٦): **Consciousness and metacognition**. American Psychologist, Vol. ٥١, No. ٢: ١٠٢-١١٦

٩٢. O'sullivan, J. (١٩٩٤). **(Metamemory and memory construction**). Consciousness and cognition. (٤). ١٠٤ – ١١٠.

٩٣. Renzulli, J. R. S(١٩٨٦). **What makes giftedness? Re-examining a definition**. New York: facts on file, Inc. Delta Kappa Press.

٩٤. Sternberg, Robert. (١٩٩٨):Metacognition , Abilities, and Developing Expertise:What Makes an Expert student? , **Instructional Science Journal,** Vol ٢٩ ,No ٢,P(١٢٧-١٤٠)

٩٥. Van Ede, D. Coetzee, C. (١٩٩٦): **The Metamemory, memory strategies, and study technique inventory**: a factor analytic study. South African of psychology, Vol. ٢٦, No. ٢: ٨٩-٩٥.

٩٦. Wong, B. (١٩٩٨):**Learning About Learrning Disabilities**. (٢ nd ed.) san Diago:Academic Press.-

٩٧. Zhang , L. & Sternberg , R. (٢٠٠٥). Thinking styles, abilities and Academic achievement among Hong Kong university students. **Educational Research Journal** , Vol.١٣ , pp. ٤١-٦٢

٩٨. Zhang ,L. (٢٠٠٢). **Thinking styles:Their relationsshipwith modes of thinking and academic performance** ,Educational Psychology , Vol.٢٢.No٣ ,pp.٣٣١-٣٤٨.

الملاحق

ملحق (١)

مقياس مكونات ما وراء الذاكرة

اسم الطالبة.......................... الصف:...........................

أختي الطالبة أقرئي بنود الاستبانة التالية حول عمليات ما وراء الذاكرة قراءة واعية واجيبي عليها بكل دقة وصراحة وجدية بوضع إشارة صح في الخانة التي ترينها مناسبة والتي تنسجم مع رأيك الخاص، واحرصي على الإجابة عن كل العبارات وعددها (٩٩) وتذكري أن ليس هناك إجابة صحيحة او أخرى خاطئة واعلمي أن كل ما تقدمينه من إجابات هو لغايات البحث فقط.

شاكره لكم حسن تعاونكم

والله ولي التوفيق

الباحثة

مقياس مكونات ما وراء الذاكرة

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البلد	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
البعد الأول: عملية الوعي بالمعرفة للذاكرة					
الوعي بالمحتوى					
١	أستطيع أن أرتب في ذهني ما أتعلمه من الأقدم إلى الأحدث				
٢	استطيع تذكر أهم الأفكار التي توصلنا إليها في الدرس السابق				
٣	اعتمد على كتابه الملاحظات في الصف أكثر من اعتمادي على ذاكرتي				
٤	لدى أسباب خاصة في حفظ القصائد او المفردات او النقاط المتعددة في موضوع معين				
٥	اذا كانت المعلومات مهمة استطيع تذكرها				
٦	أنزعج عندما أواجه مشكلة ما لأنني أشعر أن محتويات ذاكرتي لن تساعدني على حلها				
٧	المعلومات في ذاكرتي منظمة بطريقة يسهل الوصول إليها				
٨	أشعر أن ذاكرتي هي أفضل من ذاكرة من هم في مثل عمري				
٩	أميز أن كان ما نتعلمه اليوم سيكون مفيداً لي في المستقبل				
١٠	افتخر بقدرات ذاكرتي على الحفظ والاسترجاع والعلم				
١١	أقدر ذاكرتي واعتبرها كنزاً				
الوعي بالمهمة					
١٢	أفضل التعلم المبنى على حاسة البصر				

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البند	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
	أكثر من حاسة السمع				
١٣	أحب تحليل المواضيع بعمق أكثر من المرور عليها سريعا				
١٤	أشعر بالإرهاق العقلي وأنا أربط المعلومات الجديدة في تدريس مع المعلومات القديمة				
١٥	أخجل من التفكير بصوت مرتفع Thinking aloud أمام زملائي عند الإجابة على سؤال ما تطرحه على المعلمة				
١٦	أجد صعوبة في تقديم افتراضات suppositionsحول موضوع ما بناء على دراسته				
١٧	أستمتع وأنا ألخص الدرس الذي أدرسه				
١٨	استطيع تمييز الحقائق من الآراء فيما أقرا أو أسمع				
١٩	أقدم الأدلة المقنعة حول آرائي في موضوع ما				
٢٠	أحب أن اشرح أمام زملائي وجهة نظري حول الموضوع				
٢١	إن بذلي جهداً في الحصول على المعلومة يساعدني على تذكرها				
٢٢	إن تنظيمي للمعلومات في ذاكرتي عملية شاقة وصعبة				
الوعي بالإستراتيجية					
٢٣	أحب أن أتعلم عن طريق الحاسوب والعابة الالكترونية				
٢٤	أشعر بإضاعه الوقت اذا سمح المعلم لطالب ما بالتفكير أمام الصف بصوت مرتفع				
٢٥	عندما أفكر بصوت مرتفع حول موضوع				

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البلد	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
	ما أدرسه أتوقع أن أحصل على علامات أفضل في الامتحان				
٢٦	لدى القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة على نفس حول موضوع ادرسه				
٢٧	أستخدم الخرائط المفاهمية المنظمة للمعلومات أثناء الدراسة				
٢٨	استخدم خرائط العقل الموسعة للمعلومات لأنها تحسن لدى قدرات التخطيط والإبداع				
٢٩	حتى أحفظ نقاطاً معينة أفضل تكرارها مرات ومرات أكثر من ربطها بأمور أخرى لتذكرها				
٣٠	أحب أن يستخدم المعلم أسئلة مفتوحة تبدأ بماذا لو.... لأنها تساعد على التعلم				
٣١	التفكير في حلول للمشكلات التي تطرح يساعدني في عملية التذكر				
٣٢	إن قيام الطلاب بتمثل النص الذي ندرسه هو مضيعه للوقت				
٣٣	أعرف طرقاً عديدة لتخليص معلومات الدرس				
	البعد الثاني: عملية الضبط والتنظيم الذاتي				
اختيار المعلومات					
٣٤	أميز المعلومات السهلة من الصعبة أثناء شرح المعلم				
٣٦	أميز المعلومات من غير المهمة ذات العلاقة بالدرس				
٣٧	أطرح تساؤلات على الآخرين حول الأمور التي لا أعرفها				
٣٨	اختار قبل الإجابة عن السؤال				
٣٩	استطيع اختيار المعلومات المهمة من الانترنت التي تفيدني				

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البند	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
٤٠	أنحرج من تقديم معلومات أو آراء مخالفة لآراء الآخرين				
٤١	أحب أن أصل إلى الأفكار الرئيسة بنفسي				
٤٢	اختار المعلومات الأكثر أهمية لتخليص الدرس				
٤٣	اختار من المعلومات ما هو أصعب الفهم لأفكر فيه بصوت مرتفع				
٤٤	انتقي من معلومات الدرس ما يعينني على الرسم خريطة عقلية تساعدني على تذكر معلومات الدرس				
٤٥	أبحث عن المعلومات التي تساعدني على التنبؤ (التوقع) لحلول للمشكلات التي تواجهني				
اختيار الإستراتيجية					
٤٦	لدي استراتيجيات عديدة تساعدني على التذكر				
٤٧	أثناء القراءة لموضوع ما أطرح على نفسي أسئلة تساعدني على فهم الموضوع				
٤٨	أرسم في دفتري صورة توضيحية حول الموضوع لتساعدني على فهمه				
٤٩	أستطيع أن أربط المعلومات المتناثرة حول موضوع ما بمخطط مفاهيمي أو خريطة عقلية				
٥٠	أنشئ في عقلي صورة تخيلية للمعلومات التي أدرسها لتساعدني على تذكرها				
٥١	أربط بين ما أتعلمه والمكان الذي تعلمته فيه ليسهل على تذكره				
٥٢	أضيف تفاصيل للمعلومات من أجل فهمها وتذكرها				
٥٣	أخترع قصة لتربط المعلومات التي أرغب بتذكرها				

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البند	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
٥٤	أحب أن يسمح للطالب بتقديم تفسيرات الذاتية عن الموضوع أمام زملائه				
٥٥	أحب أن اسمع أراء زملائي فيما يدرسون من نصوص او قصائد شعرية				
٥٦	أحب أن يعرض المعلم علينا مشكلات حقيقية ونبحث عن الأسباب المحتملة لهذه المشكلات				
تخصص المصادر للتعلم					
٥٧	القراءة في المصحف والمجلات تفيدني في دراستي				
٥٨	أطلب من شخص قريب أو صديق أن يذكرني بعمل شئ ما				
٥٩	عند الدراسة أوزع وقتي على الوحدات الدراسية المقررة حسب صعوبتها وأهميتها				
٦٠	مشكلتي في التذكر للمواضيع الصفية التي تطرح هي قلة انتباهي في الحصة				
٦١	أن تعلمي لموضوع معين في ساحة المدرس يساعدني على تذكره				
٦٢	أستخدام الألوان والصور لرسم خريطة عقلية تربط معلومات الدرس معاً				
٦٣	التفسيرات الذاتية التي تقدم إثناء العمل في مجموعات تساعدني على تذكر المعلومات				
٦٤	أستخدم جهاز الحاسوب والصور التوضيحية في الحصة يساعدني على تذكر المعلومات				
٦٥	تزداد قدراتي على فهم الدرس إذا قدم الطلاب افتراضات و نتائج متعلقة بالدرس				
٦٦	أن ربط المعلم لمعلومات الدرس بقصة أو بحدث نعرفه يعينني على التذكر				
البعد الثالث: عملية مراقبة التعلم:					

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البند	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
٦٧	إن سرعه تذكري للمعلومات السابقة يزيد فهمي للموضوع				
٦٨	بمجرد كتابة المعلم عنوان الدرس على اللوح أستطيع أن اأكم عليه أن كان صعباً أو سهلاً				
٦٩	عندما يبدأ المعلم بشرح موضوع ما استطيع أميز أن كان قديماً أم جديداً				
٧٠	أثناء دراستي في البيت لموضع ما اشرح لنفسي الدرس وأحاول تفسير الصعب منه لنفسي				
٧١	أشعر بسهولة التعلم للموضوع عندما يرسم المعلم في بداية الحصة مخططاً مفاهيمياً للمعلومات				
٧٢	إن استمتاعي في الحصة إلى تلخيص زملائي للموضوع يساعدني على تذكر المعلومات بسهولة				
٧٣	عندما أشاهد برنامجاً على التلفزيون ذا علاقة بما أتعلم أتذكر المعلومات بسرعة				
٧٤	أتذكر المعلومة بسهولة عندما أسمع زميلي يفكر بصوت مرتفع أثناء مقارنته و شخصيات في النص الذي نقرأه				
٧٥	من السهل على تنظيم أفكارى أثناء الإجابة				
٧٦	من السهل على التنبؤ بحلول للمشكلات التي تناقشها في الموقف الصفي				
٧٧	من السهل علي البناء على أفكار الدرس				
الحكم على التعلم:					
٧٨	اذا لاحظت وأنا اقرأ النص أننى لا أفهمه أعيد قراءته مرة ثانية فقرة فقرة وألخص أهم الأفكار في كل فقرة				
٧٩	أتوصل إلى مخطط مفاهيمي ملخصا				

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البند	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
	للمعلومات ليساعدني على تحديد الجوانب التي لا أفهمها من الدرس				
٨٠	أقيم عملي مقارنة بأعمال زملائي في الصف				
٨١	أستطيع أن أحكم على أعمال زملائي في المواقف الصفية المختلفة				
٨٢	أميز الأخطاء والعيوب في آراء زملائي التي تطرح أثناء التفاعل الصفي				
٨٣	أفكر في وجهات نظر الآخرين أثناء التعلم في الموقف الصفي				
٨٤	أفكر بنتائج متعددة للمشكلات أثناء مناقشتها				
٨٥	أستطيع أن أقدم تنبؤاً لنهاية قصة مفتوحة تطرح في الحصة الصفية				
٨٦	أعبر عن أفكار الدرس في عبارات مفيدة أثناء الموقف التعليمي				
٨٧	أعرض تفسيراتي الذاتية حول موضوع ما مناقشة في الحصة				
٨٨	أجد صعوبة في تقييم تعلمي أثناء عملية التعلم الصفي				
الشعور بالمعرفة والتعلم					
٨٩	تزداد ثقتي بنفسي عندما أشعر أننى أتذكر المعلومة عند الحاجة				
٩٠	أستطيع تذكر موضوع درسته من قبل بمجرد التلميح له من قبل معلم المادة				
٩١	إذا قرأت أو سمعت ملخصاً ما للدرس أستطيع تذكر اغلب المعلومات في الدرس				
٩٢	قرأت معلومة في الإنترنت وعندما يذكرها المعلم في الصف تذكرتها فوراً				
٩٣	أستطيع الإضافة في كتابات الآخرين بعد				

رقم البند	البنود للمقياس	درجة الموافقة			
	البند	أوافق بدرجة كبيرة جدا	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	لا أوافق
	قراءتها				
٩٤	أستطيع طرح أمثلة ذات علاقة بموضـــوع درس تم علمه				
٩٥	يمكنني تلخيص نصٍ ما شفوياً بعد قراءته				
٩٦	أستطيع أن أقدم رأياً قيماً فيما اقرأ أو أتعلم				
٩٧	بإمكاني إقناع الآخرين بتفسير الذات حول الموضع				
٩٨	بإمكاني تقديم أفكار إبداعية بناء على مـــا تعلمت				
٩٩	أتمتع ببراعة توقع النتائج بناءً علـــى مـــا فهمت من الموضوع				

ملحق (٢)

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج بصورته الأولية

الأستاذ الدكتور/..

تحية طيبة وبعد:

تقوم الباحثه بدراسة بعنوان:" مكونات ماوراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية باعتبار متغيري الصف والجنس " وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في تخصص الموهبة ولإبداع.

ولتحقيق أهداف الدراسة فإن الباحثه قامت بتطوير أداة البحث، والمكونة من (٤٥) فقرة موزعها على (٦) مجالات:

١- المجال التشريعي وله (٨) فقرات

٢- المجال التنفيذي وله (٦) فقرات

٣- المجال العالمي أو الشمولي وله (٧) فقرات

٤- المجال المحلي وله (٦) فقرات

٥- المجال الداخلي وله(١٠) فقرات

٦- المجال التنفيذي وله (٨) فقرات

ولغرض التأكد من صدق المقياس فإن الباحثة تأمل التكرم منكم بالإطلاع عليها وإبداء ما ترونه مناسبا بشأنها من حيث:

- الصياغة اللغوية.
- ملائمة الفقرة للمجال.
- التعديل المقترح إن وجد.

شاكره لكم تعاونكم ومقدره جهودكم في خدمة ودعم البحث العلمي.

الباحثه

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
	المجال التشريعي					
١.	أفضل عمـــل الأشـــياء بطريقتـــي وافكـــاري الخاصة بي.					
٢.	أستخدم استراتيجياتي الخاصة بى في حل أية مشكلة أواجهها					
٣.	أجرب افكارى لأرى إلى أى مـــدى ســـتحقق أهدافها					
٤	أتعامل مع المشاكل التي تمكنني من تجريـــب أساليبي الخاصة بي في معالجتها					
٥.	أفضل البدء باستخدام أفكارى الخاصة بى عند القيام بمهمة ما					
٦.	أفضل قبل الشروع في مهمة ما فهم آلية القيام بها					
٧.	أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقـــوم بهـــا عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سافعله وكيف أفعله					
٨.	أفضل المواقف التي تمكنني مـــن أســـتخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
المجال التنفيذي						
.٩	أخذ في الاعتبار آراء الآخرين عند إتخاذ قرار ما					
.١٠	أحرص على استخدام الطريقة المناسبة في حل أية مشكلة					
.١١	أفضل المشاريع ذات البنية الواضحة والخطة والهدف المحدد					
.١٢	أتاكد من الطريقة الواجب أستخدامها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما					
.١٣	أفضل المواقف التي يكون فيها دوري واضحاً ومحدداً					
.١٤	أفهم آلية حل المشكلة ما بإتباع قواعد محددة					
المجال العالمي أو الشمولي						
.١٥	أحب المواقف والمهمات التي لا تعنى بالتفاصيل.					
.١٦	اهتم بالتأثير العام لمهمة ما من الاهتمام بالتفاصيل					
.١٧	إميل للتأكد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلى لها.					
.١٨	أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة، أكثر من التفاصيل					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
١٩.	اعرض الصورة العامة لافكارى في المناقشة أو الكتابة.					
٢٠.	إميل إلى إعطاء أهمية قليلة للتفاصيل					
٢١.	أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة					
	المجال المحلي					
٢٢.	أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة من التعامل مع عدة مهام عامة					
٢٣.	أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصد تنفيذه					
٢٤.	أحب المسائل التي تعطى التفاصيل أهمية.					
٢٥.	أعطى اهتماماً كبيراً لعناصر المهمة من تأثيرها ومغزاها الكلي.					
٢٦.	أعتقد أن التفاصيل أكثر أهمية من الصورة الكلية عند مناقشة أو كتابة موضوع ما.					
٢٧.	أحفظ عن ظهر قلب الحقائق ودقائق المعلومات دون ارتباطية مع أي محتوى محدد					
	المجال الداخلي					
٢٨.	أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع ومهمة ما دون استشارة ومساعدة من الآخرين					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
٢٩.	استند على حكمي الشخصي على الموافقة عند محاولة إتخاذ قرار ما					
٣٠.	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق افكارى دون الأعتماد على أفكار الآخرين					
٣١	أحب فقط أستخدام أفكارى في عمل الأشياء					
٣٢	أحب المشاريع والمهام التي أستطيع إنجازها بمفردي					
٣٣	أفضل قراءة التقارير للحصول على المعلومات التي أحتاجها من الاستفسار عنها من الآخرين					
٣٤	أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي					
٣٥	أحب العمل بمفردي في أداء المهام					
٣٦	أحب البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة					
٣٧	أحب الأشياء بطرق جديدة لم يستخدمها الآخرون في الماضي					
المجال التقليدي						
٣٨	أعمل الأشياء بطرق وأساليب تم استخدامها في الماضي					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
٣٩	أتبع الطرق و الأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولى مسؤولية شئ					
٤٠	أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم إتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف					
٤١	لا أحب المشاكل التي تنشأ عن عمل الاشياء بطريقة تقليدية إعتيادية					
٤٢	ارتكز على قواعد معيارية في عمل الأشياء					
٤٣	أحب الواقف التي تمكنني من إتباع روتين محدد					
٤٤	أحل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية					
٤٥	أحب الواقف التي يكون فيها دوري الذي ألعبه تقليديا					

ملحق(٣)

أسماء المحكمين لأداة الدراسة

التسلسل	أسم المحكم	التخصص	جهة العمل
١	أ.د نايفة قطامي	علم النفس التربوي	جامعة البقاء
٢	أ.دعبدالله هباهبه	قياس وتقويم	جامعة البلقاء
٣	أ.د يوسف قطامي	علم النفس التربوي	الجامعة الأردنية
٤	.د عبدالباسط خضر	الصحة النفسية	جامعة طيبة
٥	د. جمال مثقال القاسم	علم النفس التربوي	جامعة طيبة
٦	د. خالد هديبان الحربي	التربيةالإسلامية	الجامعة الأسلامية
٧	د. محمود السيد	علم النفس	جامعة طيبة
٨	د. نايف الحربي	الصحة النفسية	جامعة طيبة
٩	د.هناء الرقاد	علم نفس	جامعة البقاء
١٠	أ. حسن ثاني	علن النفس التربوي	جامعة طيبة

ملحق (٤)

مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج بصورته النهائية

اسم الطالبة........................ الصف:...........................

أختي الطالبة أقرئي بنود الاستبانة التالية حول أساليب التفكير قراءة واعية وأجيبى عليها بكـــل دقة وصراحة وجدية بوضع إشارة صح في الخانة التي ترينها مناسبة والتي تنسجم مع رأيـــك الخاص، وأحرصي على الإجابة عن كل العبارات وعددها (٤٥) وتذكري أن ليس هناك إجابـــة صحيحة او أخرى خاطئة وأعلمي أن كل ما تقدمينه من إجابات هو لغايات البحث فقط.

شاكره لكم حسن تعاونكم

والله ولي التوفيق

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
	المجال التشريعي					
١.	أفضل عمـل الأشـياء بطريقتـي وافكـاري الخاصة بي.					
٢.	أستخدم استراتيجياتي الخاصة بى في حل أية مشكلة أواجهها					
٣.	أجرب افكارى لأرى إلى أى مـدى سـتحقق أهدافها					
٤	أتعامل مع المشاكل التي تمكنني من تجريـب أساليبي الخاصة بي في معالجتها					
٥.	أفضل البدء باستخدام أفكارى الخاصة بى عند القيام بمهمة ما					
٦.	أفضل قبل الشروع في مهمة ما فهم آلية القيام بها					
٧.	أشعر بالسعادة حيال المهمة التي أقـوم بهـا عندما أكون قادرا على تحديد ما الذي سافعله وكيف أفعله					
٨.	أفضل المواقف التي تمكننـي مـن أسـتخدام أفكاري وأساليبي في التعامل معها					
	المجال التنفيذي					
٩.	أخذ في الاعتبار آراء الآخرين عنـد إتخـاذ قرار ما					
١٠.	أحرص على استخدام الطريقة المناسـبة فـي حل أية مشكلة					
١١.	أفضل المشاريع ذات البنية الواضحة والخطة والهدف المحدد					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
١٢.	أتاكد من الطريقة الواجب أستخدامها قبل البدء بمهمة أو مشروع ما					
١٣.	أفضل المواقف التي يكون فيها دوري واضحاً ومحدداً					
١٤.	أفهم آلية حل المشكلة ما بإتباع قواعد محددة					
	المجال العالمي أو الشمولي					
١٥.	أحب المواقف والمهمات التي لا تعنى بالتفاصيل.					
١٦.	اهتم بالتأثير العام لمهمة ما من الاهتمام بالتفاصيل					
١٧.	إميل للتأكد على الجوانب العامة لمهمة ما والتأثير الكلى لها.					
١٨.	أحب المواقف التي تمكنني من التركيز على الصورة العامة، أكثر من التفاصيل					
١٩.	اعرض الصورة العامة لافكارى في المناقشة أو الكتابة.					
٢٠.	إميل إلى إعطاء أهمية قليلة للتفاصيل					
٢١.	أحب العمل بالمشاريع التي تتعامل بالقضايا العامة وليس القضايا المحددة					
	المجال المحلي					
٢٢.	أفضل التعامل مع مهمة واحدة محددة من التعامل مع عدة مهام عامة					
٢٣.	أجمع التفاصيل والمعلومات الدقيقة عن المشروع الذي بصد تنفيذه					
٢٤.	أحب المسائل التي تعطى التفاصيل أهمية.					
٢٥.	أعطى اهتماماً كبيراً لعناصر المهمة من					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
	تأثيرها ومغزاها الكلي.					
.٢٦	أعتقد أن التفاصيل أكثر أهمية مـن الـصورة الكلية عند مناقشة أو كتابة موضوع ما.					
.٢٧	أحفظ عـن ظهـر قلـب الحقـائق ودقـائق المعلومات دون ارتباطية مع أي محتوى محدد					
	المجال الداخلي					
.٢٨	أحب السيطرة والتحكم بجميع مراحل مشروع ومهمة مـا دون استـشارة ومـساعدة مـن الآخرين					
.٢٩	استند على حكمي الشخصي على الموافقة عند محاولة إتخاذ قرار ما					
.٣٠	أفضل المواقف التي أستطيع من خلالها تطبيق افكارى دون الأعتماد على أفكار الآخرين					
٣١	أحب فقط أستخدام أفكارى في عمل الأشياء					
٣٢	أحب المشاريع والمهام التي أستطيع إنجازها بمفردي					
٣٣	أفـضل قـراءة التقـارير للحـصول علـى المعلومات التي أحتاجها من الاستفسار عنها من الآخرين					
٣٤	أحب حل أي مشكلة أواجهها بمفردي					
٣٥	أحب العمل بمفردي في أداء المهام					
٣٦	أحب البحث عن المشاكل القديمة وحلها بطرق وأساليب جديدة					
٣٧	أحب الأشياء بطرق جديـدة لـم يـستخدمها					

الرقم	الفقرة	دائماً (٥)	غالباً (٤)	أحياناً (٣)	نادرا (٢)	ابداً (١)
	الآخرون في الماضي					
	المجال التقليدي					
٣٨	أعمل الأشياء بطرق وأساليب تم استخدامها في الماضي					
٣٩	أتبع الطرق و الأفكار التي تم استخدامها في الماضي عند تولى مسؤولية شئ					
٤٠	أحب المهمات والمواقف التي تتضمن قواعد ثابتة يتم إتباعها في أداء هذه المهمات والتعامل مع هذه المواقف					
٤١	أبتعد عن المشاكل التي تنشأ عن عمل الاشياء بطريقة تقليدية إعتيادية					
٤٢	ارتكز على قواعد معيارية في عمل الأشياء					
٤٣	أحب الواقف التي تمكنني من إتباع روتين محدد					
٤٤	أحل أي مشكلة تواجهني بطريقة تقليدية					
٤٥	أحب المواقف التي يكون فيها دوري الذي ألعبه تقليديا					

ملحق (٥)

المخاطبات الرسمية

جامعة البلقاء التطبيقية

كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University

Princess Alia University College

تأسست عام ١٩٩٧

الرقم : ....

التاريخ : ....

الموافق : ....

Ref : ....

Date : ....

السادة الملحقية الثقافية السعودية المحترمين،،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالبة وردة فيصل عوض الأحمدي*** ماجستير تخصص الموهبة والإبداع لإنهاء البحث الموسوم بـ " مكونات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية "، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على الطلبة الموهوبين والعاديين على طلبة مدارس القريات، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكرا حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ (٦-٩٦٢+) – فاكس: ٥٦٨٦٧٤١ (٦-٩٦٢+) ، ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب: ٩٨٧٣ ، اللويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo

Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 , Fax: (+962-6) 5686741 , P.O.Box: 942303 , P.O Box: 9873 , Email: palia@bau.edu.jo

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠
إدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات

التخطيط والتطوير

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم: ٣٤٤٩٠٥٩١٨٤
التاريخ: ٦ / ٥ / ١٤٣٤هـ
المشفوعات: لا يوجد

تعميم لجميع المدارس المتوسطة والثانوية (بنين – بنات)

المكرم مدير مدرسة / **المحترم**

المكرمة مديرة مدرسة / **المحترمة**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :

حيث تقدمت لنا الباحثة / ورده فيصل عوض الاحمدي والملتحقة بجامعة البلقاء التطبيقية في المملكة الأردنية الهاشمية تخصص الموهبة والإبداع لمرحلة الماجستير والتي ترغب تسهيل مهمتها في إجراء بحث بعنوان(مكونات ما وراء الذاكره وعلاقتها بأساليب التفكير لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المملكة العربية السعودية باعتبار متغيري الصف والجنس) .

لذا نأمل منكم تسهيل مهمة المذكورة .

والله الموفق ،،،

رئيس قسم التخطيط والتطوير

حسين بن عقيل العنزي

Abstract

Beyond memory components and their relationship in ways that gifted students' thinking and ordinary in Saudi Arabia

By

Warde Faisal Awad Al-Ahmadi

Supervisor

Prof. Dr. Habis Alawamla

(Associate Professor)

This study aimed to detect components beyond memory and their relationship with gifted and ordinary students' thinking methods in the light of the variables of grade and sex in the Jawf region in Al-Qurayyat Governorate in Saudi Arabia. The study sample consisted of ٢٠٠ students. The study population was divided into two categories gifted and ordinary students, where ١٠٠ gifted students included ٥٠ male and ٥٠ female, while the other ١٠٠ ordinary students were divided in a similar way and included ٥٠ males and ٥٠ females. The study population was selected according to simple random sampling method from the seventh and tenth grades. In order to achieve the objective of this study, the researcher has used the components beyond the memory scale of the researcher (Andy Hijazi), and developed the scale of thinking methods of Sternberg. The virtual validity of the scale was inspected on the hands of several arbitrators. The significance of reliability has been found through repetition method. The reliability coefficient ranged between (٠,٨٢-٠,٩١), the reliability was calculated according to the internal consistency method where it is ranged between (٠,٧٩-٠,٨٤),

the validity and reliability significances were considered as valid for the purposes of the study.

The results showed that the level of components beyond the memory of the gifted and ordinary students was average. The results also showed that the level of thinking methods prevailed among the talented students was high and average among ordinary students. The results also showed a positive relationship with statistically significant among gifted and ordinary students among the components beyond memory and thinking styles of Sternberg, as results showed a statistically significant difference in the degree of the components beyond memory for gifted students, depending on the variable of gender and class in favor of females, and the tenth grade. There were no statistically significant differences in the degree of components beyond the memory for the ordinary students depending on variable of grade and gender.

Keywords: Beyond memory, styles of thinking, gifted students, ordinary students.